



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Infantil

Escuela rural: práctica docente y agrupamientos

Rural school: educational practise and groups

Autor/es

Paula Biel Cuadrado

Director/es

Begoña Vigo Arrazola

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018

Si un doctor, un abogado o un dentista tuvieran cuarenta personas en su consultorio al mismo tiempo y cada una de ellas tuviera necesidades diferentes y algunas no quisieran estar allí y pudieran ocasionar problemas, y si además el doctor, el abogado o el dentista, sin ayuda, tuvieran que atenderlas a todas con profesionalismo y excelencia por nueve meses, entonces tal vez entenderían en parte el trabajo de un maestro.

DONALD QUINN

RESUMEN

La escuela rural presenta unas características educativas específicas centradas, sobre todo, en la heterogeneidad y en la diversidad del alumnado. En este trabajo Fin de Grado se presenta un estudio, basado en la observación participante, de un aula perteneciente a una escuela rural con el propósito de explorar las prácticas docentes que se desempeñan y los agrupamientos que se llevan a cabo. El objetivo, más concretamente, es identificar cuáles son las prácticas docentes y los agrupamientos que se desarrollan para atender a la heterogeneidad. Los resultados muestran la presencia del aprendizaje cooperativo así como los distintos tipos de agrupamientos que se llevan a cabo en relación a la actividad que se realice, como por ejemplo agrupamientos internivelares. Finalmente, se presentan conclusiones generales sobre lo que ha supuesto la elaboración de dicho trabajo.

Palabras clave: escuela rural, agrupamientos, multigradación, práctica docente, observación participativa.

ABSTRACT

The rural school has some specific educational characteristics based, above all, on the heterogeneity and diversity of the students. In this end-of-grade work a study is presented, based on participant observation, of a classroom belonging to a rural school with the purpose of exploring the teaching practices that are carried out and the groupings that take place. The objective, more specifically, is to identify the teaching practices and groupings that are developed to address heterogeneity. The results show the presence of cooperative learning as well as the different types of groupings that are carried out in relation to the activity that is carried out, such as inter-level groupings. Finally, general conclusions are presented about what the elaboration of this work expected.

Key words: rural school, groups, sundry graduation, educational practise, participant observation.

ÍNDICE

Resumen

1. Introducción.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	3
3. MARCO TEÓRICO.....	9
3.1. Área rural.....	9
3.2 Conceptualizando la escuela rural.....	11
3.2.1 La escuela rural ayer y hoy.....	11
3.2.2 La imagen de la escuela rural y la escuela rural como foco de cultura.....	13
3.2.3 Qué es la escuela rural.....	14
3.3 Características de la escuela rural.....	16
3.3.1 Práctica docente.....	26
3.3.2 Agrupamientos.....	29
4. Estado de la cuestión.....	36
4.1 Aprendizaje cooperativo.....	37
4.2 Reflexión como base de la práctica docente.....	40
4.3 Agrupamientos horizontales y verticales.....	41
4.4 Flexibilidad en los agrupamientos.....	42
5. ESTUDIO EMPÍRICO DEL FUNCIONAMIENTO DE UN AULA RURAL.....	45
5.1 Propósito y objetivos.....	45
5.2 Estrategias para recoger información.....	46
5.3 Selección del centro.....	47
5.4 Recogida de la información.....	48
5.5 Contexto del centro.....	48
5.6 Análisis de la información.....	50
5.7 Resultados y discusión del estudio.....	51
6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	58
Referencias bibliográficas.....	62
Anexos.....	68

1. Introducción

El presente trabajo fin de grado que se presenta a continuación es un trabajo de investigación acerca de la escuela rural. El estudio pretende analizar el funcionamiento de un aula en una escuela rural en base a dos aspectos: a la práctica docente y a los agrupamientos del alumnado.

La finalidad del trabajo es contribuir a la mejora de la escuela rural desde el estudio de su funcionamiento en su propio contexto. Por tanto, el propósito que se persigue es explorar cómo se desempeña la labor docente en un aula en concreto así como los agrupamientos que se dan en la misma. Por ello, los objetivos son los siguientes:

- Identificar cómo es la práctica docente (centrada en el alumno) en la escuela rural atendiendo a las diferencias y características de cada uno de los alumnos.
- Conocer qué tipos de agrupamiento se llevan a cabo en un aula en concreto de una escuela rural.
- Averiguar cuál es la experiencia de profesores en relación con la práctica docente y los agrupamientos.

El trabajo está estructurado en dos partes. La primera parte, compuesta desde el punto uno hasta el punto cuatro del índice, consta de la fundamentación teórica mientras que la segunda parte es más práctica y trata de un estudio de un aula de un colegio rural. En la parte teórica se explica qué es la escuela rural, la evolución que ha tenido a lo largo de los últimos años y sus características, centrándonos sobre todo en la práctica docente, como punto fuerte la

enseñanza multigrado, y en los agrupamientos. También, nos encontramos con el estado de la cuestión, el cual va a servirnos como base para el estudio presentado en la segunda parte. En la segunda parte del trabajo, compuesta por el punto cinco del índice, se presenta un estudio de un aula de una escuela rural. Con dicho estudio se pretende plasmar cómo se lleva a cabo la práctica docente en el aula de la escuela rural escogida en concreto así como los agrupamientos. Por último, se finaliza con unas conclusiones y valoraciones personales acerca de lo que ha supuesto la realización del presente trabajo.

2. JUSTIFICACIÓN

Actualmente existen, de manera general, dos tipos de escuela primaria que, desde el punto de vista geográfico, ofrecen educación y formación a los niños. Se trata de las escuelas urbanas y de las escuelas rurales. Las primeras, se encuentran en los lugares con mayor población mientras que las segundas se encuentran en entornos con menor población. El estudio de las prácticas docentes que se llevan a cabo así como los agrupamientos en la escuela rural, son el objeto de estudio de este trabajo Fin de Grado que se presenta.

Desde el punto de vista social, la globalización y la implicación que ésta tiene en las áreas rurales se yuxtapone como proceso múltiple que se instala progresivamente a través de organismos, empresas, entidades mundiales, instituciones económicas nacionales o supranacionales. Ésta llega de manera arrolladora con la ayuda de los medios de comunicación y con la mejora de los medios de desplazamiento que venden productos, ideas o formas de vida. El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modifica los escenarios y el espacio del mundo rural y la percepción que tenemos de él (Martínez y Bustos, 2011). Las políticas educativas se han globalizado a partir de unos recursos y estrategias educativas que se aplican en infinidad de lugares y en el heterogéneo medio rural. Paradójicamente, en contextos alejados y diferentes se mantienen las mismas prácticas en el marco de los sistemas educativos que reproducen ese modelo tradicional de currículum y de escuela. Sin embargo, hay una especificidad en el funcionamiento de las escuelas y entornos rurales que viven, conocen y perciben en la propia práctica; indagarlos nos proporciona conocimientos relevantes para comprender lo que sucede en las escuelas rurales (Aróstegui y Martínez, 2009). Por ello, creemos de vital importancia conocer qué tipos de prácticas se llevan a cabo en las escuelas rurales.

La tendencia general ha sido relacionar o asociar “lo rural” como lo perteneciente o relativo al campo y a las labores de él. Esto, deja de tener significatividad plena en nuestra sociedad postindustrial, más aún si tenemos en cuenta que cada vez más esta sociedad parece estar sometida al influjo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los medios de comunicación en general (mass-media), que vehiculan de forma acelerada a nivel global profundos cambios. En este entramado, el mundo rural y lo que éste representa en el marco del sistema de valores de la nueva “era digital” necesita redefinirse a sí mismo, reconfigurándose en una nueva ruralidad (Boix, 2004; Bustos, 2009).

Tras los cambios sufridos en la sociedad rural, observamos que en la actualidad no es factible identificar el término de “rural” meramente con una actividad agraria y una cultura agroganadera, esto es, una actividad primaria, aunque suponga un importante pilar en muchos contextos (Boix, 2003). En estos momentos, la sociedad rural aparece vinculada también a servicios, naturaleza, turismo rural, mediana empresa, esparcimiento, uso residencial, calidad de vida...

La sociedad rural viene experimentando una gran transformación desde la última mitad del siglo XX. Los cambios que se han producido desde entonces en el sistema productivo han provocado un progresivo proceso de transformación, que han llevado a la despoblación y éxodo rural, permaneciendo en este medio abundante población envejecida y adulta, con lo que supone este hecho para la supervivencia de sus escuelas por la falta de niños/as (Berlangua, 2003).

Desde el punto de vista demográfico, el mundo rural parece estar viviendo cierto resurgimiento en la actualidad al acoger inmigrantes que desempeñan puestos de trabajo

relacionados con el sector servicios y atención a personas mayores, y al recibir una población flotante los fines de semana, pero en los pueblos más pequeños sigue manteniéndose el éxodo, concentrándose la población en las cabeceras de comarca (Bryden, 2000; Domínguez et al., 2001; Berlanga, 2003; Boix, 2003). Esto, inevitablemente, acarreará consecuencias para la escuela rural ubicada en los pueblos más pequeños.

Desde el punto de vista legislativo y haciendo un barrido por las distintas leyes que han estado vigentes, con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) se cerraron muchas escuelas a golpe de decretazo y se construyeron grandes edificios para dar cabida al alumnado proveniente de los centros suprimidos; centros que reproducían el modelo pedagógico y organizativo urbano. Posteriormente, con la Ley Orgánica 1/1900, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la reordenación de la estructura de los centros ocasionó que en muchas escuelas rurales descendiera el número de alumnado de modo considerable, condicionando su supervivencia. Esta ley se basó en dar importancia a un sistema de enseñanza constructivista, mediante un currículo abierto y flexible con diferentes niveles de concreción. Y, con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), las escuelas con organización diferente a las escuelas graduadas no están contempladas. Sólo se hace referencia a ellas cuando se alude a los Consejos Escolares; posteriormente se hace mención al medio rural en el Capítulo VII, “*De atención a los alumnos con necesidades educativas específicas*”, Sección *Primera De la igualdad de oportunidades para una educación de calidad*, artículo 41.1 (Recursos), para plantear que las Administraciones Educativas prestarán una atención especial en las zonas rurales para garantizar la igualdad de oportunidades. Aunque, esta ley nunca llegó a aplicarse. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se establece en el artículo 80.1, 80.2 y 80.3 la

necesidad de que las Administraciones Educativas desarrollen acciones de carácter compensatorio en aquellos ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables derivadas de factores geográficos, entre otros aspectos. En la LOE (Ley Orgánica de Educación), por primera vez una ley estatal de educación dedica un artículo donde aparece, en su título, una referencia clara y explícita a la escuela rural, así el artículo 82:

“Igualdad de oportunidades en el mundo rural”, establece que: “Las Administraciones Educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural para proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades”.

Después de cotejar las diferentes leyes educativas, observamos que la realidad rural parece ser ignorada en la legislación educativa, obviándose así su especificidad. Su funcionamiento está siempre reglamentado a través de una legislación complementaria y, por tanto, invisibilizadora (Sepúlveda y Gallardo, 2011). En cambio, este mismo año ha entrado en vigor un nuevo decreto: DECRETO 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento. Entre las funciones de este nuevo decreto destacan: potenciar la investigación, documentación, elaboración y producción de materiales didácticos o la adaptación de los ya existentes, la recogida y difusión de buenas prácticas y su constitución como punto de encuentro e intercambio de experiencias. También, constituirá un espacio de encuentro regular entre Administraciones Educativas y profesionales que trabajan por la educación en el medio rural aragonés.

Sin embargo, cuando la escuela es entendida como una institución socializadora en la se hace referencia a la dimensión social del alumnado, uno de los grandes fines de la educación es integrar socialmente al alumno en el entorno en el que está inmerso para que pueda desenvolverse con éxito en el mismo. Por ello, hay que sacar el máximo provecho posible a dicha institución para potenciar el máximo desarrollo integral de los alumnos atendiendo así a los diferentes ámbitos o dimensiones del desarrollo: motor, afectivo, cognitivo, comunicativo y social (Álvarez, 2011). En este caso, nos vamos a centrar en la escuela rural como institución socializadora.

Mirando a la escuela rural desde el punto de vista pedagógico, la escuela es entendida como el segundo agente socializador de los niños debido a que pasan gran parte de su tiempo en ella. Por ello, es fundamental que la escuela les ofrezca los recursos necesarios para poder adquirir conocimientos y habilidades, para lograr que su socialización fuera del entorno escolar sea lo más exitosa posible. Este contexto educativo logra satisfacer las necesidades básicas de cada uno de los niños. Es aquí donde entra en juego el papel de los docentes. Ellos son los encargados de ser los facilitadores en el proceso enseñanza-aprendizaje y de promover actividades que se adecúen lo máximo posible a las necesidades e intereses de los niños aprovechando, de esta manera, los recursos con los que cuenta el entorno rural. Sin embargo, muchas personas tienen un pensamiento erróneo sobre la percepción de la escuela rural como un entorno que no facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, o como un entorno cuyos conocimientos de los niños no se ven enriquecidos (Boix, 2011).

Para concluir y, desde el punto de vista personal, la elección de este tema se debe a que la escuela rural, sobre todo, es un tema que me inquieta y que, haciendo referencia ya al ámbito profesional, creo que no se trabaja lo suficiente a lo largo de los estudios de Magisterio. Se

deja un poco a parte no teniendo en cuenta la importancia que merece o que tiene. Como bien dice Nùria Llevot en su libro: Escuela rural y sociedad (2008), este tipo de escuela tiene que estar más presente, tanto en las Facultades de Educación, como en los estudios de maestros, en el Departamento de Educación, en los medios de comunicación, en la sociedad en general. Por ello, es importante que la escuela rural esté más presente para concienciar a la población de los múltiples beneficios que posee y la gran importancia que cobra el mantenerlas abiertas y llenas de vida.

El hecho de haber estudiado en una escuela rural que formaba parte de un CRA, además de realizar las prácticas escolares que ofrece la universidad en los estudios de Magisterio allí, ha propiciado la elección de este tema. Esas prácticas me resultaron muy fructíferas y, me sirvieron para conocer el funcionamiento de un CRA desde el punto de vista del docente o del profesional de la educación. La realización de las prácticas en una escuela urbana este último año de la carrera, me ha permitido conocer el funcionamiento de la misma y, ha motivado la reflexión y análisis sobre las diferencias que existen entre ambas. Mi experiencia en la escuela urbana fue en un colegio situado en la zona norte de Zaragoza. Era un aula de 3º de educación infantil y estaba integrada por 21 alumnos (9 niños y 12 niñas), tres de los cuales eran considerados como ACNEE.

Como he comentado anteriormente, es un tema que me inquieta y que me puede aportar aprendizajes que quizás no he adquirido a lo largo de la carrera. Además, para muchos de nosotros nuestro primer destino como maestros itinerantes será, seguramente, en una escuela rural. Por ello, me decido a indagar sobre el funcionamiento de estas escuelas y, por tanto, conocer cómo se lleva a cabo la práctica docente en ellas y los agrupamientos que se utilizan.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, se desarrolla el concepto de escuela rural pasando por la evolución que ha sufrido a lo largo de los últimos años, por su definición y por las características que la componen, centrándonos sobre todo en la práctica docente y en los agrupamientos.

3.1. Área rural

Para comenzar, antes de adentrarnos en lo que es la escuela rural, debemos definir el entorno que la rodea y la caracteriza. Eurostat entiende que para hablar de área rural, el primer paso es identificar la población en las áreas rurales. Áreas rurales son todas aquellas que se encuentran fuera de los grupos urbanos. Por tanto, los grupos urbanos son agrupaciones contiguas de 1 km cuadrado, con una densidad de al menos 300 habitantes por km cuadrado y una población mínima de 5.000 habitantes.

Para delimitar lo que se entiende por “zona rural” o “área rural”, según Velasco (2012) debe prestarse atención a los siguientes criterios:

a) Criterio ocupacional, según el cual la población se dedica a actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería. Sin embargo, para Gallardo (2011), este criterio es insuficiente en la sociedad del siglo XXI, deduciendo que para definir la sociedad rural en su complejidad es necesario algo más que un conjunto de personas dedicadas a dichas ocupaciones.

b) Criterio espacial, el cual considera entorno rural a aquel que se encuentra alejado, en la mayoría de las ocasiones, del ámbito urbano.

c) Criterio cultural, que considera que las personas que cohabitan en el entorno rural, comparten ciertos aspectos culturales distintos a quienes viven en el contexto urbano. En este criterio, Gallardo (2011) resalta que, el valor cultural que subyace de una población es lo que permite analizar los valores, hábitos y pautas de comportamiento. De tal manera que este criterio se hace necesario para la concepción de la sociedad rural además de los criterios ocupacionales y espaciales.

La definición de lo rural debe adaptarse al tiempo histórico, al espacio geográfico y cultural al que pertenece (Díez Prieto 1989, citado por Corchón (2005: 74):

“La definición de lo rural no puede ser de carácter estático, sino capaz de adecuarse a lo rural en el tiempo histórico y en el espacio geográfico y cultural concreto. Lo rural no es sólo un hecho, es un suceso”.

Atendiendo a las distintas definiciones de rural, por escuela rural no debemos entender simplemente la escuela de los pueblos, de las localidades más pequeñas, sino la respuesta educativa y organizativa a un constante cambio en sus necesidades y características singulares, acorde con los cambios en la sociedad y de las personas que viven en ellos.

3.2 Conceptualizando la escuela rural

En este apartado, nos adentramos en el término de escuela rural. Para ello, exponemos lo que se entendía por escuela rural en el pasado y, lo que se entiende por la misma hoy en día, desde la perspectiva de diferentes autores.

3.2.1 La escuela rural ayer y hoy

La escuela rural ha experimentado distintos cambios desde el siglo pasado hasta el presente. En la primera mitad del siglo XX, en España dominaba en su estructura productiva el sector primario, por lo que era una sociedad predominantemente rural debido a la distribución de su población (la mayoría en las zonas rurales), su modo de vida, los valores cerrados a espacios culturales concretos y cerrados, así como por la propia red escolar. Casi todas las escuelas rurales del pasado se caracterizaron por tener muchos alumnos de edades y niveles diferentes en una sola aula y bajo la responsabilidad de un único maestro, a veces ayudado por un familiar que trabajaba como voluntario. El personal, en términos generales, era bastante gris: muchos no tenían el título de maestro y los que lo tenían lo honraban bien poco. La enseñanza que se impartía, además, era poco estimuladora. Se trataba de una enseñanza enciclopédica, sin respetar la lengua específica de las comunidades históricas con lengua propia y alejada de la realidad de los alumnos (Feu, 2004).

En el siglo XXI, sin embargo, España ya no es eminentemente rural, sino que el sector que predomina es el secundario debido a su tecnificación, diversificación de actividades, cultivos intensivos, escasa población empleada... Se ha pasado de una sociedad con valores y costumbres rurales a otra de carácter más urbano, con todo lo que ello conlleva y significa. Y,

la escuela, está en medio de todo ese proceso de cambio en el sistema productivo, social y relacional (Bernal, Cano y Lacruz, 2014).

La escuela rural ha experimentado en las últimas décadas un gran proceso de transformación, fruto, en sus inicios, de la reflexión, iniciativas y actuaciones de los propios maestros. El proceso de transformación afecta a todas las dimensiones de la escuela rural. A partir del análisis de su identidad actual y futura, se han destacado los rasgos que la caracterizan desde el trabajo con alumnos de diferentes edades y la influencia positiva que tiene para la formación personal y el progreso académico, el conocimiento y la relación cotidiana maestro-alumno, la autonomía y responsabilidad individual de los niños, la colaboración entre ellos, el contacto con la realidad, hasta la vivencia del entorno inmediato como empuje para el conocimiento de realidades más complejas y alejadas, mediante la incorporación de las tecnologías actuales y las posibilidades de participar en actividades con colectivos amplios (Boix, 2004).

Con todo ello se irá conformando la “nueva escuela rural”, como bien dicen Bernal, Cano y Lacruz (2014) caracterizada por su diversidad, la escasa densidad de población y su distribución, la especial situación del profesorado rural, la heterogeneidad del alumnado, el aislamiento y la escasez de los niños, las ratios bajas, las dificultades en el mantenimiento y la provisión de infraestructuras y recursos, una relación familia-escuela particular, así como unos modelos organizativos concretos que articulan unos centros pequeños pero bastante autónomos y contextualizados.

3.2.2 La imagen de la escuela rural y la escuela rural como foco de cultura

En este apartado, se plasma la idea o la imagen que se tenía de escuela rural en el pasado y que, en ocasiones, se ha proyectado hasta el momento actual. También, se expone que la escuela rural es considerada en los pueblos como el principal foco de cultura del que disponen.

La escuela rural de la que se creó en el pasado una imagen de inferioridad ha ido logrando sucesivas conquistas que hacen cada vez más justicia con su realidad. Sin embargo, encontramos que la escuela rural ha sido capaz de superar diferentes barreras a lo largo de su historia, convirtiéndose en muchos casos en lugares para la innovación, la experimentación y el desarrollo de prácticas educativas reseñables. No resulta entonces arbitrario decir que la escuela rural ha cambiado, que ha experimentado un lento y progresivo proceso de transformación que le ha llevado hasta una nueva consideración en la actualidad (Bustos, 2011).

La escuela rural del pasado fue una escuela marginal debido, en parte, al emplazamiento y a las características de muchos edificios. Muchas escuelas rurales estaban emplazadas en los lugares más inverosímiles: en el pórtico de una iglesia, en los bajos de un ayuntamiento, en la sala de una masía abandonada y, hasta incluso en una cuadra más o menos reconvertida que, a pesar de todos los esfuerzos, continuaba siendo poco adecuada para la instrucción (Feu, 2004). De este modo, la escuela rural de antes era entendida como una escuela marginal que, contaba con pocos recursos y muchos alumnos. De ahí que tuviera una imagen de inferioridad. Sin embargo, con el paso del tiempo la escuela rural ha ido evolucionando de manera que es entendida como un foco cultural en el propio medio rural.

La escuela rural en los pueblos es considerada como un foco de cultura, tanto para una educación formal como no formal. En ella, se realizan actividades de distinta índole aportando vida al pueblo y, por tanto, incorporándolo en dichas actividades y, por consiguiente, en la educación de los más pequeños. Existe un sentimiento de pertenencia entre los familiares de los niños del centro como los que no y, facilita las relaciones entre las personas del centro y los habitantes de la localidad. Con todo esto se consigue la transmisión de valores y códigos culturales que permiten construir un aprendizaje significativo y respetuoso con el entorno (Berlanga, 2003). Asimismo, constituye un centro de actividad educativa, cultural, social, de relación y de participación. En definitiva, es un foco de dinamización del entorno.

3.2.3 Qué es la escuela rural

No existe una definición de escuela rural universalmente establecida y aceptada, sino que cada autor la define de acuerdo a sus ideas y perspectivas. Por ello, a continuación, se exponen distintas definiciones de escuela rural por diferentes autores.

En primer lugar, de acuerdo a las perspectivas de entender la escuela rural como una escuela pequeña a la que acuden pocos alumnos debido a que está situada en una zona rural con pocos habitantes y, por ello, las aulas que la componen son multigraduadas o multinivelares, destacamos las definiciones de los siguientes autores.

Para Bernal, Cano y Lacruz (2014), la escuela rural se trata de una institución pequeña y caracterizada por tener pocos alumnos en aulas multigrado con un tipo de socialización particular y divergente.

Corchón (2000), a su vez, señala distintas formas de entender la escuela rural. En primer lugar, dice que puede definirse como el lugar que forma a niños y a adolescentes y que se encuentra en una población cuya actividad principal es la agrícola. Sin embargo, explica, que el peligro que entraña la definición anterior es que no delimita el tipo y características de la población donde se ubica la escuela y, por tanto, el concepto se amplía enormemente ya que incluye a municipios que, cuantitativamente y cualitativamente, son diferentes aunque sean coincidentes en su actividad principal. Tras hacer una recopilación de diferentes definiciones de distintos autores, decide hacer una agrupación resaltando como indicadores de escuela rural: 1. Única en la localidad; 2. Multigraducción en sus aulas; 3. Son escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas; 4. Situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes.

En segundo lugar y, último, de acuerdo a la perspectiva que engloba la diversidad/heterogeneidad existente en las escuelas rurales y la adaptación al medio en el que se encuentran, aparte de ser considerada como un foco de cultura para el propio medio, destacamos las definiciones de los siguientes autores.

Boix (2004), dice que la escuela rural es esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa

singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.

Por otro lado, la escuela rural considerada por muchos autores, docentes e investigadores como la escuela inclusiva por excelencia, asume la gran tarea de superar la desigualdad en el medio rural, asumiendo su diversidad, además de convertirse en un foco de cultura con unas funciones socioculturales asumidas desde el comunitarismo y la dualidad simbiótica entre cultura y educación. La implicación y participación activa de todos los miembros de su comunidad junto con la adaptación al medio, además de la diversidad y el cambio en el tiempo, son los principales rasgos identitarios de la escuela rural (Berlangu, 2003).

Teniendo en cuenta todas las definiciones de los diferentes autores, se puede decir que la escuela rural es una institución educativa situada en una zona demográfica de poca población, heterogénea y con diversidad de niveles y edades dentro de un mismo aula. Cada uno de los niños tiene su manera de ser individual, particularidades propias y ritmos evolutivos diferentes.

3.3 Características de la escuela rural

A continuación, de acuerdo con el análisis realizado a partir de las perspectivas de los distintos autores, se exponen las características de las que consta la escuela rural tomando como referencia las que destaca Bernal (2011) en su artículo luces y sombras en la escuela rural.

- La *escasa densidad de población* y su *distribución por el territorio*, lo que hace que el servicio educativo sea, casi en su totalidad, público.

En algunas comunidades autónomas, la escuela rural, la escuela pequeña, de pueblo y pública, queda como residual en el sistema educativo, obsoleta, marginal, en vías de extinción; y no sólo por la falta de población en algunas zonas del territorio español (que bien es cierto que así ocurre), sino también por opciones políticas (con sus correspondientes ajustes y recortes presupuestarios) que consideran la escuela urbana como la institución escolar que puede ofrecer a los niños y niñas rurales una mejor calidad educativa en detrimento del contexto rural (Boix, 2004).

- La *diversidad de escuelas*, en función del contexto demográfico, físico, cultural, económico... En el medio rural no hay escuelas iguales ya que no existen contextos similares. De hecho, la escuela rural es la que mejor permite la integración en su propio contexto y la relación con su medio.

El contexto de la escuela rural tiene relación directa con la economía, la sociología, la antropología, la política o la ecología. No conocer los aspectos más básicos de la ruralidad, sus posibilidades, sus orígenes y su realidad actual condiciona el éxito de la acción diaria de los docentes y la filosofía de trabajo de las escuelas situadas en este contexto (Bustos, 2011).

La escuela rural, sin duda alguna, tiene la necesidad y el deber de abrirse al contexto, al alumnado, a las familias; el maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población, e integrarlos dentro del currículum escolar. El maestro

de la escuela rural no debe pretender imponer valores urbanos que menosprecien la población de origen, uniformando todo aquello que proviene del ámbito urbano como lo único bueno, moderno y actual y alejarse de la realidad más inmediata del niño y la niña (Boix, 2004).

Por último, Feu (2004) explica que la “pedagogía rural” es activa, participativa y globalizada, por lo que permite establecer contextos de aprendizaje significativos y conectados con la realidad contextual que circunda a los pequeños pueblos, a diferencia del medio urbano, desactivado y alineado sociocomunitariamente. Participación y pedagogía activa van de la mano en la escuela rural debido al contacto directo con la realidad que les rodea (tanto social como natural) y el poder salir fuera de la escuela ya que el tamaño, la situación y la dinámica lo facilitan.

- Los *centros* son *pequeños* y se produce una *organización-tipo diferente* a la escuela urbana. Esto origina profesores con circunstancias específicas (itinerantes) o centros cuyos pasillos son las carreteras. En una escuela pequeña se produce un proceso de enseñanza aprendizaje muy personalizado, objetivo no siempre alcanzable en un centro de grandes dimensiones, sea público o privado. Con un grupo reducido de alumnos es posible realmente la atención a la diversidad y, consecuentemente, la aplicación de medidas de compensación y de equidad sobre aquellos alumnos con más necesidades educativas especiales (Bernal, Cano y Lacruz, 2014).

En cambio, Llevot y Garreta (2008) explican en su libro “Escuela rural y sociedad” que, en los últimos años son muchas las escuelas que han tenido que realizar reformas físicas a fin de acoger a un número creciente de alumnos. A raíz de esto, hay centros que están

experimentando una ampliación importante del edificio, lo que está poniendo en peligro la propia identidad de la escuela rural y el sistema de aprendizaje que en ella se lleva a cabo.

- La *infraestructura* y los *recursos disponibles* siguen siendo *algo escasos* en este medio, aunque, en los últimos años por las nuevas tecnologías esto va cambiando.

En relación a esta característica, Bustos (2011) hace una crítica en referencia a los recursos, en este caso libros de texto, de la escuela rural. Bustos (2011) apunta que:

En la mayor parte de los casos, no están concebidos para las particularidades de cada contexto, sino que se muestran homogéneos y pensados para una población escolar estándar. Ni que decir tiene que no existen textos concebidos para el grupo multigrado. Cada docente rural incorpora al banco de recursos del aula desde la típica dotación de libros por grado, hasta la renuncia más evidente de su utilización.
(p.137)

En cambio, tanto la cantidad de recursos humanos como la cantidad de recursos y materiales educativos con que cuenta la escuela rural en el momento actual son muy superiores a los que había tenido en el pasado. No debemos olvidarnos de que hay que empujar a las editoriales a elaborar material adecuado, no tanto no adaptado al ámbito rural, que quizás es una cosa que ya se ha hecho, sino a la organización de la adquisición de conocimiento en la escuela unitaria y cíclica ya que, hoy por hoy los libros están pensados exclusivamente para las escuelas graduadas con niños relativamente homogéneos que comparten el mismo aula. Sin embargo, ésta no es la realidad de la escuela rural (Llevot y Garreta, 2008).

- La *participación* y el *asociacionismo de las familias* no suele ser significativo y su implicación en las familias es mínimo. Asimismo, la relación con los padres es más estrecha y cercana, continuada y profunda (Bernal, Cano y Lacruz, 2014)

- El *profesorado* no está lo suficientemente formado para impartir docencia en especiales circunstancias de procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes, como por ejemplo en clases multigrado, con niños de diferentes cursos juntos. Muchos de los maestros, tienen una visión de la escuela rural como un camino imprescindible para llegar a la escuela urbana. A esto se suma su escasa estabilidad en el medio (ya que la mayoría son maestros itinerantes) y, la complejidad de las sustituciones. Por ello, el trabajo de los docentes en la escuela rural nada tiene que ver con el de la escuela urbana, para el cual son formados e instruidos. Hay que tener en cuenta las necesidades y características de cada uno de los alumnos que, además, se encuentran en el mismo aula niños de diferentes cursos, de ahí la multinivelaridad.

Atender simultáneamente a escolares de diferentes grupos supone una dificultad no presente en contextos escolares no rurales. Organizar el trabajo del alumnado, atender a las consultas, mantener el orden del grupo, explicar las tareas, realizar demostraciones... adaptando la exigencia curricular a cada uno de los niveles madurativos del alumnado, supone un reto nada despreciable para el docente. Se trata de uno de los esfuerzos más importantes en el aprendizaje experimental y el desarrollo profesional llevado a cabo por el colectivo docente (Bustos, 2011).

A su vez, Uttech (2001) afirma que “en numerosas entrevistas con maestros multigrado escuché comentarios que reflejaban una inmensa frustración por no haber recibido la

capacitación adecuada para trabajar al mismo tiempo con alumnos de diferentes niveles escolares” (p.28). Mientras que, más adelante Uttech (2001) puntualiza que:

Los maestros multigrado no se rigen por el modelo fabril (producción en serie que se utiliza en las fábricas) de enseñanza ya que sus clases engloban múltiples grados entre los muros del aula. Ello los ubica en una mejor posición para aprovechar la riqueza de los diferentes niveles de habilidades. Cuando la enseñanza se planea correctamente, los salones multigrado pueden adquirir un ambiente familiar, el cual es la manera más natural para aprender por ser más afín al del hogar, donde los estudiantes obtienen una educación informal. (p.29)

En cuanto a las circunstancias específicas de los maestros, conviene recordar que una buena parte del profesorado comienza su carrera profesional en las escuelas rurales. Muchos puestos de funcionarios en prácticas, docentes provisionales e interinos siguen estando ocupados en estas escuelas convertidas en lugares de iniciación docente (Bustos, 2011).

- En cuanto a las *nuevas tecnologías*, las TIC en las escuelas rurales pueden brindar posibilidades para su supervivencia e incluso pueden contribuir notablemente a mejorar la calidad de vida en el propio medio y evitar el aislamiento sociocultural. Pero, para ello, es necesario que el maestro esté formado para su correcta utilización; se precisa formación y alfabetización científica para los maestros rurales que les permita no sólo buscar, seleccionar y organizar la información para su posterior tratamiento con sus alumnos, sino que además deben conocer los diversos, múltiples y polifacéticos servicios que las mismas TIC ponen a su disposición para mejorar las metodologías didácticas basadas en grupos heterogéneos, los modelos de coordinación pedagógicos y organizativos propios de estos centros y de las agrupaciones de escuelas rurales (Boix, 2004).

- La *ratio* suele ser *baja*, lo que produce una cercanía con el alumnado y una atención individualizada favorable para cualquier aprendizaje. Este tipo de escuela permite un seguimiento más individualizado de los alumnos así como el trabajo cooperativo por parte de los mismos. Esto, a su vez, potencia sus interrelaciones y su socialización creando un ambiente de confianza y seguridad para los niños en el cual pueden desarrollarse tal cual son. Así mismo, se da una *escasez de alumnos* y un *cierto aislamiento* por el déficit en las comunicaciones. Esto último, va cambiando por la llegada de inmigrantes y por la implantación de las nuevas tecnologías (Bernal, Cano y Lacruz, 2014).

El hecho de que los maestros tengan ante sí un colectivo de pocos escolares hace que la práctica docente pueda asemejarse a la que en torno a una mesa llevan a cabo los docentes que imparten clases particulares. A medida que se reduce el número de alumnos parece que disminuye también el volumen de conductas disruptivas y se favorece el “control del aula” (Bustos, 2011).

El problema de la escasez de los alumnos radica en el despoblamiento y sus adversas perspectivas, que hacen peligrar el mantenimiento de una escuela rural con un número de cuatro o incluso menos alumnos. La permanencia de estas pequeñas escuelas es vital para la vida de los pueblos y viceversa, ya que el despoblamiento, unido a la crisis económica actual, sitúa a muchos colegios al borde de su cierre (Bernal, Cano y Lacruz, 2014).

- Por último y como punto fuerte de la escuela rural y de este presente trabajo fin de grado, dispone de un *alumnado muy heterogéneo*, no solamente en su composición social, económica y personal, sino también en cuanto se deben agrupar por edades diferentes. Por otra parte, este alumnado vive en un clima estimulante, en un entorno menos agresivo, una

sociedad más tranquila y tienen una mayor libertad de movimientos. Los maestros, deben planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje para un grupo de alumnos heterogéneo que, deben alcanzar objetivos diferentes, asumir contenidos curriculares distintos y, conviene utilizar estrategias didácticas y metodológicas diversas. Los maestros de la escuela rural tienen una gran diversidad dentro de sus aulas, cuentan con una riqueza aún mayor que los maestros de las escuelas urbanas (Bernal, 2011).

La heterogeneidad de los aprendizajes y las relaciones interactivas que se establecen entre maestro y alumnado dota a la práctica educativa de autonomía, solidaridad, corresponsabilidad y autorregulación, lo cual se beneficia a su vez de las ventajas que ofrecen la flexibilidad y la libertad que se pueden experimentar en la escuela rural. Ello permite tener un mayor control de la propia práctica docente que repercute, con el debido esfuerzo conjunto, en la capacidad autónoma para amoldarse a las características específicas del alumnado, su distinta composición, edad y niveles. En cuanto a la heterogeneidad del alumnado, los maestros deben buscar materiales, diseñar actividades, establecer formas de agrupamiento flexible, fijar una organización del espacio del aula y del tiempo que permiten una mejor atención a la diversidad (Bernal, Cano y Lacruz, 2014).

Por otra parte, las diferencias de edad se presentan como una oportunidad para establecer dinámicas para el apoyo mutuo, para el desarrollo conjunto, para la igualación de estatus, para el respeto y la convivencia. La utilización de la heterogeneidad de un modo práctico por parte del docente convierte en ventajas tangibles lo que podrían ser en principio inconvenientes al existir diferentes grados en los mismos grupos-clase (Bustos, 2011).

La agrupación del alumnado parte del principio de respeto hacia la natural y característica heterogeneidad y es el punto de partida para aprender de y con los otros, de manera que la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos donde los alumnos trabajan de forma conjunta, coordinados, ayudándose unos a los otros y estableciendo relaciones sociales interdependientes es la característica del aula rural. Gracias a esto, los niños adquieren un alto grado de autonomía (Boix, 2004).

Por último, las escuelas rurales que se encuentran con la situación de la heterogeneidad dentro del aula tienen mucha suerte ya que, reproducen la diversidad que encontramos en la sociedad y se convierten en un medio normalizador de esta situación (Llevot y Garreta, 2008).

*Véase Tabla 1

Tabla 1

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA RURAL		LO QUE DICEN LOS AUTORES
REFERENTE A LA POBLACIÓN Y LA DISTRIBUCIÓN POR EL TERRITORIO	Escasa densidad de población	Residual en el sistema educativo no solamente por falta de población sino por opciones políticas (ej. Boix, 2004)
	Distribución por el territorio	El contexto tiene relación con la economía, la sociología, la antropología, la política o la ecología. Tiene la necesidad de abrirse al contexto, alumnado y familias (ej. Bustos, 2011)
	Diversidad en función del contexto	No hay escuelas rurales iguales debido a que el contexto en el que se encuentran es diferente (ej. Bernal, 2011)
REFERENTE AL CENTRO	Centros pequeños	Proceso de enseñanza-aprendizaje muy personalizado (ej. Bernal, Cano y Lacruz, 2014)
	Organización-tipo propia	Profesores itinerantes y funcionarios en prácticas. Aulas multinivel (ej. Bustos, 2011; Bernal, 2011)
	Recursos	Homogéneos y pensados para una población escolar estándar cuyas aulas son graduadas (ej. Bustos, 2011)
	Participación y asociacionismo de las familias	Relaciones más estrechas, cercanas, profundas y continuadas (ej. Bernal, Cano y Lacruz, 2014)
REFERENTE AL PROFESORADO	Formación del profesorado	No reciben la formación suficiente para impartir clase en aulas multigrado (ej. Bernal, 2011)
REFERENTE AL ALUMNADO	Alumnado heterogéneo	Debido a las diferencias de edad en una misma aula. Se presentan como una oportunidad para establecer dinámicas y para la adquisición de un alto grado de autonomía por parte de los niños (ej. Bustos, 2011)
	Escasez de alumnos y, por tanto, ratio baja	Produce cercanía con el alumnado y una atención más individualizada (ej. Bernal, Cano y Lacruz, 2014)

3.3.1 Práctica docente

Para comenzar, por práctica docente entendemos la labor que desarrolla cada docente en su aula al impartir materia. Los docentes destinados a colegios rurales, para lograr mayor éxito en su acción diaria es importante que conozcan los aspectos de la ruralidad: posibilidades, orígenes y realidad (Bustos, 2011). Gracias a esto, podrá desaparecer el problema de la desvinculación de los maestros/as con el medio rural.

Otro punto importante relacionado con el anterior, es que el docente puede establecer contextos de aprendizaje significativos y en relación con la realidad contextual en la que se encuentra. Para ello, puede utilizar una pedagogía rural activa, participativa y globalizada (Feu, 2004).

Es característico de algunas escuelas rurales la multigraduación en sus aulas, debido a la convivencia de dos o más grados en las mismas. Esto supone un reto y una dificultad añadida a la práctica docente. Los maestros/as utilizan estrategias didácticas y metodológicas diversas para afrontar este reto (Bustos, 2011). Los docentes de aulas multigrado deben generar respuestas originales que van más allá de su formación académica, se trata de una invención del hacer (Zulema, 2008). El uso de las TIC puede brindar posibilidades de supervivencia y contribuir a la mejora de la calidad de vida en el propio medio; pero para ello, es necesario que el docente esté formado en la utilización y enseñanza de las mismas (Boix, 2004).

El grupo de alumnos es reducido lo que supone más facilidad para atender a la diversidad y para aplicar medidas de compensación y equidad. El docente establece más cercanía con sus alumnos y puede darse el aprendizaje cooperativo entre los mismos (Bernal, Cano y

Lacruz, 2014). Según Barreto (1994) en el aprendizaje cooperativo intervienen tres elementos clave: el alumnado, los contenidos y el profesor como facilitador y mediador de ambos (interviene para retroalimentar, resolver cuestiones, como guía...).

Por último, la relación que se establece entre el docente y las familias es más estrecha, cercana y continuada (Bernal, Cano y Lacruz, 2014). Al ser un grupo reducido de alumnos el contacto con la familia se vuelve más cotidiano y por tanto, la relación con las mismas se incrementa. Es importante la relación que se establece con ellas ya que la familia es el primer agente educador de los niños. Una relación estrecha y cercana entre las familias y los docentes (o el colegio) producirá unos mejores resultados en el desarrollo de los niños.

*Véase tabla 2

Tabla 2. Práctica docente en la escuela rural

ASPECTOS	DESARROLLO PRÁCTICA DOCENTE
Conocer aspectos de la ruralidad: posibilidades, orígenes y realidad	Éxito en la acción diaria de los docentes. Integrarlo dentro del currículum escolar (ej. Bustos, 2011)
Pedagogía rural activa, participativa y globalizada	El docente puede establecer contextos de aprendizaje significativos y conectados con la realidad contextual (ej. Feu, 2004)
Uso de las TIC	Necesidad de formación por parte del docente. Posibilidad de mejora en las metodologías didácticas basadas en grupos heterogéneos (ej. Boix, 2004)
Multigraduación	Dificultad añadida. Reto para la práctica docente: organizar al alumnado, mantener el orden del grupo, tareas de diferentes niveles curriculares... Utilizar estrategias didácticas y metodológicas diversas (ej. Bustos, 2011; Bernal, Cano y Lacruz, 2014)
Grupo reducido de alumnos	Más facilidad para la atención a la diversidad y aplicación de medidas de compensación y equidad. Más cercanía con los alumnos. Trabajo cooperativo (ej. Bernal, Cano y Lacruz, 2014)
Relación con las familias	Más estrecha, cercana, continuada y profunda (ej. Bernal, Cano y Lacruz, 2014)

3.3.2 Agrupamientos

Los posibles agrupamientos dentro del aula son distintos. A continuación, vamos a hacer mención a los diferentes tipos de agrupamientos que se dan en las escuelas y en las aulas en referencia a distintos autores.

En cuanto al centro, siguiendo la clasificación que realiza Iglesias Muñiz (1998 citado en Bustos, 2006) desde la perspectiva vertical (agrupamientos de los que constará el progreso de una promoción de alumnos a lo largo de su escolaridad), las formas de organización escolar más habituales son la graduación (escuela graduada), la no graduación y la multigraducción.

- Escuela graduada: se basa en la compartimentación del currículum por grados (cursos) o ciclos en función de criterios psicoevolutivos que supuestamente establecen el nivel de conocimientos que el alumno puede alcanzar a una edad determinada. El criterio básico de adscripción al grado es, por tanto, la edad cronológica que responde a “una concepción idealista según la cual los alumnos deberán dominar determinados conocimientos a una edad apropiada” (Barberá Albalat, 1991: 2 citado en Bustos, 2006). Las explicaciones son colectivas, los contenidos los mismos e idénticas las actividades que se proponen. Está fundamentada en la oportunidad de escolarizar a un alto volumen de alumnado y en la previsible mejora académica de este alumnado a lo largo de los años de escolarización. El sistema graduado, por tanto, se mueve en la contradicción que supone tratar de individualizar la enseñanza y, a la vez, agrupar a los estudiantes en función casi exclusivamente de la edad cronológica.

- La escuela sin grados: pretende, como afirman Goodlad y Anderson (1976 citado en Bustos, 2006):

Poner en práctica la teoría del progreso continuo del alumno: puesto que las diferencias entre los niños son grandes, y en vista de que ellas no pueden modificarse sustancialmente, la estructura escolar tiene el deber de facilitar la evolución educacional constante de cada alumno.(p.63).

Se forman grupos de alumnos de acuerdo con el nivel de conocimientos que poseen en una determinada disciplina y sin referencia a un grado concreto, que trabajan tan rápido o tan lento como sus posibilidades les permiten. Así, un alumno puede dejar de pertenecer a un grupo que no cubre sus necesidades educacionales y pasar a otro donde la instrucción le resulte más provechosa. Cada alumno puede seguir su propio itinerario educativo y es evaluado en cada momento por comparación con su situación anterior, pero nunca con la expectativa que se tenga sobre el grado.

- Multigraduación: combinación de dos o más grados dentro de la misma clase (Faber y Shearron, 1974 citado en Bustos, 2006). Los maestros y las maestras multigrado se ven en la necesidad de impartir al mismo tiempo una enseñanza de varios niveles de grado, lo que implica diversificar las actividades y llegar, a ser posible la realización de una enseñanza individualizada.

Siguiendo la clasificación que propone Iglesias Muñoz (1998 citado en Bustos, 2006), las principales modalidades dentro de una estructura organizativa horizontal (agrupaciones de alumnos en función de su edad y nivel de escolarización) son las siguientes: clase autónoma, departamentalización parcial, plan de progreso dual y enseñanza cooperativa.

- Clase autónoma: defiende la necesidad de que los niños y las niñas disfruten de la experiencia de vivir y de aprender juntos dentro de una clase formando un grupo estable. Son aspectos destacados la continuidad y la integración dentro del programa escolar, la relativa flexibilidad en la duración de las clases y la claridad en el reparto de responsabilidades.

- Departamentalización parcial: trata de romper con la rigidez de la clase autónoma. Los maestros y maestras se especializan en determinadas áreas o tareas y trabajan de manera coordinada. Todos son responsables de que el programa se lleve a cabo tal y como fue diseñado.

- Plan de progreso dual: combina el agrupamiento homogéneo y heterogéneo, aprovechando los aspectos más importantes de cada uno y utiliza enseñanza graduada para impartir algunas materias y no graduada para otras.

- Enseñanza cooperativa: el profesorado comparte responsabilidades sobre el programa, la agrupación de alumnos es flexible, hay un planteamiento individual y colectivo del programa, y una persona del equipo coordina las actuaciones de sus miembros tanto en lo referente a la elaboración como al desarrollo del programa.

A su vez, Martín (2015) destaca los siguientes tipos de agrupamientos:

- Individual: el alumnado trabaja por su cuenta, a su propio ritmo y conforme a su estilo de aprendizaje. Fomenta la autonomía pero repercute en una nula socialización por no estar marcado con la interacción social. Es decir, la educación se encuentra enmarcada por la

soledad de los pupitres, no existe proximidad física, y por tanto no se producen intercambios de información.

- Agrupación por parejas: la creación de las parejas en las aulas multinivel se puede realizar de dos maneras: aquella que se organiza entre los mismos grados y con la cual se reproduce la escuela graduada, por lo que se desaprovechan las ventajas que implica la diversidad de niveles y conocimientos y, por el contrario, cuando la clase se organiza entre grados mezclados y se producen tutorizaciones esporádicas del alumnado mayor al menor. Un criterio de heterogeneidad que enriquece las relaciones y favorece el rendimiento, ya que potencia la tutoría entre iguales o la participación del alumnado que no sabe con el alumnado que más sabe (Continente, Gol, & Guijarro, 1997 citado en Martín, 2015).

- Agrupamiento por filas: suele ser utilizado a pesar de que no sea el que más ventajas sociales y cognitivas lleva consigo. Suele haber distracciones por parte de los estudiantes que se ubican en la fila de delante ya que se giran hacia atrás para interactuar y el diálogo suele estar relacionado con temas que nada tienen que ver con la temática que se está generando en el aula.

- Agrupamiento por nivel de competencia curricular: se trata de agrupar al alumnado en equipos por nivel de competencia curricular más que por su edad. Este tipo de organizaciones según distintos autores (Albericio, 2000; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 1994 citado en Martín, 2015) repercute en un contagio negativo en el hábito de trabajo, en su rendimiento y en el clima de clase o grupo. Aquellos alumnos de menor nivel de competencia curricular trabajan menos y con menor exigencia motivacional. Mientras que

los de mayor nivel se distraen en conversaciones y comentarios ajenos al contenido que se quiere trabajar. Por tanto, el rendimiento académico tiende a bajar en ambos casos.

- Agrupamiento asambleario o en forma de U: favorece las dinámicas de interrelación social, puesta en común de explicaciones y aporte de ideas de forma colectiva, favorecido por la gran focalización visual que se tiene en los oyentes por la ausencia de ángulos muertos (Bustos Jiménez, 2011; Vinyas, 1991 citado en Martín, 2015). Su ventaja es el control que tiene el docente sobre la tarea del alumnado, las explicaciones y la atención individualizada “mesa a mesa”, además presenta un enorme aprovechamiento del aula debido a la ausencia de inmovilismo.

- Agrupamientos heterogéneos: tiene la ventaja de que el trabajo siempre es mucho más enriquecedor, mejoran las relaciones sociales, aumenta el intercambio de ideas, consenso y confrontación de las mismas (Antúnez & Gairín, 2002; Bustos Jiménez, 2011 citado en Martín, 2015). Cada grupo evoluciona según sus ritmos de aprendizaje. El profesorado aporta actividades mucho más adaptadas al equipo en el que se encuentra, sin la necesidad de que los demás colectivos se den cuenta de lo que están realizando. De forma que aquellos niños que necesitan mayores apoyos no solo adquieren una mayor atención sino que además están recibiendo el mejor apoyo emocional, la inclusión. El único inconveniente que el profesor se puede plantear es el plagio de ideas o que los alumnos copien las actividades de los compañeros de al lado.

- Las monitorizaciones centradas en la diferencia de edad: basada en el aprovechamiento de la heterogeneidad de capacidades y edades en un contexto multinivelar, las monitorizaciones son capaces de estimular la ayuda de unos compañeros a otros. Su

dinámica consiste en fragmentar el grupo-clase en unidades de alumnos que hacen las funciones de monitores. Éstos, enseñados por el maestro actúan como responsables y expertos, para determinadas actividades, junto a grupos de alumnos de menor edad y nivel de competencia curricular.

*Véase tabla 3

Tabla 3. Agrupamientos de centro y aula

CENTRO		AULA	
Escuela graduada	Agrupación de los estudiantes en función de su edad cronológica (ej. Muñiz, 1998)	Clase autónoma	Grupo estable y claridad en el reparto de responsabilidades (ej. Muñiz, 1998)
		Departamentalización parcial	Trabajar de manera coordinada determinadas áreas (ej. Muñiz, 1998)
		Plan de progreso dual	Combina agrupamientos heterogéneos y homogéneos (ej. Muñiz, 1998)
		Enseñanza cooperativa	Agrupaciones flexibles (ej. Muñiz, 1998)
Escuela sin grados	Agrupaciones de alumnos de acuerdo con su nivel de conocimientos en una determinada disciplina (ej. Muñiz, 1998)	Individual	El alumno trabaja a su ritmo (ej. Martín, 2015)
		Agrupación por parejas	Pueden ser internivelares o entre los mismos grados (ej. Martín, 2015)
		Agrupación por filas	No presenta muchas ventajas sociales ni cognitivas (ej. Martín, 2015)
Multigraduación	Agrupación de alumnos pertenecientes a uno o más grados dentro de la misma clase (ej. Faber y Shearron, 1974)	Agrupación por nivel de competencia curricular	El rendimiento académico tiende a bajar (ej. Martín, 2015)
		Agrupación asamblearia o en forma de U	Favorece la interrelación social (ej. Bustos, 2011; Vinyas, 1991)
		Agrupamientos heterogéneos	Trabajo muy enriquecedor (ej. Antúnez & Gairín, 2002; Bustos, 2011)
		Monitorizaciones centradas en la diferencia de edad	Estimulan la ayuda de unos compañeros a otros (ej. Martín, 2015)

4. Estado de la cuestión

En este apartado se van a establecer, tomando como referencia cuatro estudios, los términos de práctica docente y agrupamientos. Por práctica docente entendemos la labor que desarrolla cada docente en su aula al impartir materia, mientras que por agrupamientos entendemos cómo están situados/agrupados los alumnos en el aula. Nuestro propósito es conocer lo que estos estudios nos dicen acerca de estos dos aspectos para, más adelante, en el estudio de caso que he realizado en una escuela rural poder establecer comparaciones, similitudes y dificultades.

En primer lugar, en relación al colectivo de maestros y maestras de la escuela rural se dan unos rasgos peculiares, como puede ser su inestabilidad en el centro, lo cual repercute en su continuidad como maestros del centro, afectando de manera negativa, por un lado a la estabilidad de los equipos de profesores, y por otra, a los alumnos y las alumnas de estos centros (Bustos, 2006).

Otro gran problema es la desvinculación de los maestros/as con el medio rural. Así, en muchos casos se dice que son “portadores de esquemas urbanos” debido a que no se integran en el pueblo y no conocen sus problemas y sus necesidades. Un alto porcentaje de maestras y maestros acceden a las escuelas del medio rural como primer destino (por tanto, con poca experiencia profesional o sin ella) y sin una formación inicial específica para el trabajo en estas escuelas. Los maestros y las maestras que inician su carrera docente en las escuelas rurales como primer destino, se encuentran en una situación ambivalente, pues necesitan tiempo para desarrollar un completo reperto de conductas necesarias para tener éxito en el aula (Schafner, Stringfield y Wolfe, 1992 citado en Bustos, 2006). Los elementos que

caracterizan la figura del maestro/a de las escuelas rurales determinan en cierto grado su actuación, ya que aunque suelen ser jóvenes al encontrarse en su período de inducción a la práctica se encuentran suficientemente motivados para desarrollar su labor garantizando que el alumnado desarrolle su proceso de aprendizaje (Bustos, 2006).

Una buena parte del profesorado de escuelas de ámbito rural padece cierto aislamiento geográfico que dificulta y condiciona en gran medida el contacto con otros profesionales y el trabajo en equipo. Al ser el medio rural reducido hace que, a veces, sus aspiraciones se vayan difuminando llegando a desilusionarse debido al aislamiento humano y profesional, no tienen con quién compartir, planificar y revisar su trabajo, ni posibilidades de renovarse vital y culturalmente, lo que refuerza su provisionalidad y el deseo de marcharse cuanto antes (Grande Rodríguez, 1984; Roche Arnas, 1993 citado en Bustos, 2006).

4.1 Aprendizaje cooperativo

Podría parecer lógico considerar a un docente como la persona que constituye el instrumento fundamental para facilitar el proceso interactivo de aprendizaje entre el alumnado y que posteriormente sirva de soporte a la construcción del conocimiento en cada alumnado (Ding, Li, Piccolo, & Kulm, 2007; Grassl & Mingus, 2007 citado en Martín, 2015). Pero para que un profesional sea capaz de desarrollar un proyecto constructivo en un medio favorable, donde el alumnado interactúe de una forma cognitiva con sus iguales es necesario condicionar una estructura o metodología de aprendizaje eficaz que asegure la calidad y el éxito en todo el alumnado. Además, la labor del profesor no consiste en dar respuestas en función de su posición de poder, sino ayudar en los procesos de toma de decisiones dejando

la última palabra al grupo clase (Casey et al., 2009; Casey, 2010 citado en Martín, 2015). Una forma visible y viable es el aprendizaje cooperativo, una metodología concreta para dar clase, capaz de resumir el nuevo modelo de actividad educativa (Ferreiro & Calderón, 2006 citado en Martín, 2015). Un proceso interactivo en el que intervienen tres elementos clave, según Barreto (1994 citado en Martín, 2015) que son: el alumnado; el contenido; y el profesor como facilitador y mediador de ambos. Por lo que se refiere a la participación de un docente facilitador y mediador entre el alumnado y el conocimiento, es preciso considerar que interviene para retroalimentar, resolver cuestiones, apoyo para dirimir en caso de conflicto, como guía para consensuar determinados argumentos que apoyan los aciertos en el aprendizaje, etc. Para conseguir todo ello resulta imprescindible apoyarse en una continua observación y retroalimentación de los avatares que van sucediendo en el aula pudiendo intervenir en el momento de detectarse su necesidad (Martín, 2015).

La dinámica a la hora de organizar y distribuir al alumnado en el aula puede ser una decisión que reúne infinidad de criterios por parte del docente, e incluso al alumnado si cedemos la responsabilidad en su designación (Velázquez Callado, Fraile, & López Pastor, 2014 citado en Martín, 2015). Entre éstos podemos destacar a partir de Pérez Pueyo (2005 citado en Martín, 2015) y Santos Guerra (2000 citado en Martín, 2015): el azar; la capacidad intelectual del alumnado; los conocimientos y experiencias previas; el interés; la afinidad valorando los aspectos emocionales del alumnado; y la edad cronológica si nos encontramos en un aula multinivel. Todos ellos además cuentan con la oportunidad de que la organización pueda ser distribuida de forma heterogénea u homogénea entre el alumnado, siendo esto lo que nos permita valorar si los agrupamientos pueden ser un estímulo emocional para asegurar el aprendizaje. Por este motivo Brown, Nietupski y Hamre-Nietupski (1987 citado en Martín, 2015) consideran que la lógica de la homogeneidad y la heterogeneidad siempre es

cuestionable en el mundo educativo. Para estos autores la búsqueda de un agrupamiento del alumnado basado en las similitudes, la organización basada en las diferencias y la realización de composiciones uniformes no tienen en cuenta la asunción y la creencia de las propiedades positivas de la lógica de la heterogeneidad dentro de los sistemas educativos. De igual forma muchos educadores han impedido sistemáticamente, e inadvertidamente, confeccionar grupos heterogéneos que integren alumnos sin dificultades junto con otros que poseen problemas académicos, afectivos o sociales. En cuanto a la agrupación de los alumnos en un aula multinivel, existe una tendencia problemática en las escuelas rurales, la de graduar la multigraduación. Es decir, seccionar el grupo clase en compartimentos estancos bajo el criterio de la edad cronológica. Una decisión que atiende el aula en función de la producción individual, un criterio que busca el rendimiento y el orden en la clase. Según Bustos Jiménez (2011) este planteamiento suele dejar de lado las ventajas de la heterogeneidad que el alumnado posee, desaprovechando también las potencialidades del diálogo y la comunicación entre estudiantes de diversas edades. La agrupación del alumnado debería respetar el principio de la heterogeneidad, considerando las diferencias individuales como el mayor de los aprendizajes personales. Los agrupamientos en este tipo de aulas rurales son una clave importante para fomentar las relaciones entre iguales y la autonomía que necesita el aula para responder a otro tipo de tareas educativas. Suponen la primera medida metodológica de versatilidad en función de los ritmos de aprendizaje, suprimiendo las barreras de los grados y que cada alumno progrese en función de sus capacidades (Martín, 2015; Martínez, 2001 citado en Martín, 2015).

4.2 Reflexión como base de la práctica docente

Muchas de las vicisitudes que se hacen en torno a práctica docente en los centros en el medio rural no son llevadas a cabo con pretensión de cambio. En diversas ocasiones el objetivo es justificar que se están implementando prácticas diferentes. Es muy importante la práctica de la reflexión como base del desarrollo profesional. El profesional reflexivo, sin despreciar los conocimientos que la teoría y la técnica le pueden aportar, es aquel que parte de su práctica para confirmar o modificar sus teorías. La reflexión en la acción o sobre la acción requiere una actitud investigativa que permita al profesorado aprender de su propia experiencia. En esta línea se configura las estrategias de la investigación-acción como herramienta del desarrollo profesional del profesorado, junto al convencimiento de que las interpretaciones son subjetivas y los resultados no generalizables ya que dependen de cada situación particular. Así pues, dentro de este enfoque, el profesorado se hace investigador de su propia acción educativa. Esta investigación acción, no lineal sino espiral, parte de la observación de las aulas y de la reflexión conjunta entre el profesorado. Esta línea, ofrece notables posibilidades para comprender, describir y prescribir normas de acción por parte de los profesionales, en todas las situaciones problemáticas que surjan en cada caso concreto en su propia práctica docente. El profesor debe considerarse creador de cultura profesional porque une la teoría aprendida con la práctica. Esta reflexión de la que hablamos, contribuye a hacer avanzar el conocimiento y la formación del profesorado a base de mecanismos de comprensión y acción. Las experiencias y prácticas, muy dadas en las escuelas rurales, se conforman dependiendo del docente en determinadas situaciones de forma natural y espontáneas, no incluidas en el diario a modo de planificación del docente (García, 2015).

A pesar de las ausencias en la formación, a pesar de la falta de experiencia previa en secciones múltiples, los maestros y maestras que trabajan en las escuelas primarias rurales desarrollan su práctica docente, lo que implica que de alguna manera afrontan y dan respuesta al problema de la organización de la enseñanza en este peculiar contexto didáctico. Debido a que deben generar respuestas originales que van más allá de las obtenidas en su formación académica, hablamos de una auténtica invención del hacer, visible en el trabajo que realizan las maestras y maestros. De allí, que proponga que un componente sustantivo del modelo pedagógico para enseñar en las secciones múltiples incluya la construcción de criterios de actuación para integrarlas a la concepción propia de cada maestro sobre la práctica docente en los plurigrados. No se trata sólo de constatar entre los distintos grupos, sino de construir criterios que les permitan decidir con antelación una parte de las intervenciones en los grupos y con los distintos alumnos y controlar las que surjan como respuesta a la situación. Las anticipaciones sobre las producciones esperadas por parte de los alumnos, la lectura de indicios de avances y dificultades, y el conocimiento de los efectos de distintos tipos de intervenciones como posibles favorecedoras de los aprendizajes, son componentes de esos criterios de actuación frente al requerimiento de las derivas, y todos tienen una fuerte carga de conocimiento didáctico; solicitan, por tanto, producción específica en el curso de la investigación y generación a partir de ello de criterios de actuación que puedan luego ajustarse a las coordenadas locales de la sección múltiple a cargo (Zulema, 2008).

4.3 Agrupamientos horizontales y verticales

Bustos (2006), explica que la organización del alumnado puede enfocarse, en términos generales, desde dos perspectivas: una vertical y otra horizontal, que obedecen a decisiones,

no sólo de tipo institucional, sino también sociológico y pedagógico. Las coordenadas verticales sirven para analizar el tipo de agrupamiento que regirá el progreso de una promoción de alumnos y alumnas a lo largo de toda su escolaridad (Antúnez y Gairín, 2002 citado en Bustos, 2006). Siguiendo la clasificación que realiza Iglesias Muñiz (1998 citado en Bustos, 2006) desde la perspectiva vertical, las formas de organización escolar más habituales son la graduación (escuela graduada), la no graduación y la multigraducción. La organización horizontal tiene por objeto distribuir un contingente de alumnos y alumnas que tienen las características comunes de edad y número de años de escolarización en varios grupos en función de criterios diversos. Siguiendo la clasificación que propone Iglesias Muñiz (1998 citado en Bustos, 2006), las principales modalidades dentro de una estructura organizativa horizontal son las siguientes: clase autónoma, departamentalización parcial, plan de progreso dual y enseñanza cooperativa.

4.4 Flexibilidad en los agrupamientos

Los docentes tienen flexibilidad a la hora de realizar los agrupamientos, el espacio no es problema y la habitación en unos casos o el aula en otros se organiza teniendo en cuenta las posibilidades a nivel grupal: rendimiento, habilidades y capacidades personales, competencias, edad, etc. Las tutorías entre iguales (mutualismo), en aquellos pueblos que hay dos o más niños, forman parte de las rutinas diarias de aprendizaje. De forma circular, existe flexibilidad por parte del maestro de aula unitaria para realizar agrupamientos en el aula, el cual juega un papel de experto y organizador de tareas. Por su parte, el alumnado trabaja individualmente aunque unidos físicamente por el pupitre. Al margen de la trascendencia de la potenciación del agrupamiento heterogéneo para la respuesta educativa a la diversidad,

pueden contemplarse otros tipos de agrupamientos: en grandes grupos, en grupos reducidos, en parejas, etc. También puede hablarse, fundamentalmente para el desarrollo de los aprendizajes en las materias instrumentales, de los agrupamientos homogéneos por niveles y flexibles, de manera que, en algunos momentos o actividades, los grupos se combinan. Partiendo de un planteamiento flexible y cooperativo en el trabajo del profesorado, los agrupamientos del alumnado deben ser variables de acuerdo con los objetivos, el tipo de tareas, etc. combinándose actividades en gran grupo, en grupo reducido (homogéneo o no), en parejas e individuales. De esta forma se permite favorecer el mayor desarrollo del conjunto del alumnado en ambiente de grupo-aula participativos y no competitivos, respetándose así la heterogeneidad y la adaptación a la enseñanza a las necesidades de cada alumno (García, 2015).

Teniendo en cuenta que los maestros de escuelas rurales pequeñas trabajan al menos con tres grados de la escuela primaria en forma simultánea y con alumnos que, por diversas razones, presentan edades que divergen con respecto a las edades teóricas correspondientes al grado que cursan, las herramientas de que suelen disponer los maestros, centradas en la enseñanza simultánea a un grupo de alumnos relativamente homogéneo, se muestran inadecuadas para afrontar la organización de la enseñanza dentro de las secciones múltiples. Enseñar en una escuela rural pequeña enfrenta a los maestros al desafío de producir una organización específica de los alumnos que componen la sección escolar, en el marco de los condicionamientos que plantea el modelo organizacional, a la vez que explorando las posibilidades de mover los márgenes de tal marco. La construcción de una organización de los alumnos es posiblemente el asunto más importante entre los que tienen que ser considerados en la formulación de un modelo pedagógico adecuado para la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales pequeñas. Producir una organización específica de la

sección escolar se ha mostrado como la tarea prioritaria en el trabajo de las maestras; todas generan una organización idiosincrásica que puede reconocerse cuando se analiza su enseñanza. En esa organización, la norma graduada de la escolarización constituye una referencia principal, respecto de la cual se aprecian grados de libertad en los diferentes casos. Identificamos dos grandes líneas de respuesta al problema de la organización, una que retiene todo lo posible la organización graduada, y otra que materializa, no sin dificultades, una ruptura de la gradualidad. Las maestras expresan preocupaciones reconocibles, relacionadas con el problema de la organización de la enseñanza y con el desajuste que experimentan entre cultura escolar y cultura local, entre experiencias de los chicos y contenidos escolares. Las trayectorias personales y profesionales de las maestras inciden de maneras específicas en sus posicionamientos con respecto a la enseñanza y a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas (Zulema, 2008).

Tras analizar los aspectos relacionados con la práctica docente y los agrupamientos en las anteriores tesis doctorales, procedemos a elaborar unas cuestiones de interés que tomaré como referencia a la hora de la realización de mi estudio. En primer lugar y respecto a la práctica docente, ¿Cuál es la situación del profesorado en el colegio rural escogido? (Si son itinerantes, si no, si es la primera vez que trabajan en un centro rural...), ¿Qué reflexión, si la hay, hacen sobre su propia acción docente? ¿Qué estrategias utilizan a la hora de impartir docencia? En segundo lugar y respecto a los agrupamientos, ¿Cómo están los niños agrupados en la clase? ¿Se realizan distintas agrupaciones a lo largo de las sesiones o son siempre las mismas?

5. ESTUDIO EMPÍRICO DEL FUNCIONAMIENTO DE UN AULA RURAL

5.1 Propósito y objetivos

Antes de adentrarnos por completo en el estudio del funcionamiento de un aula rural (aunque también vamos a introducir una observación de un aula de un colegio urbano para poder establecer comparaciones entre ambas), establecemos cuál es el propósito que perseguimos con este estudio así como los objetivos que nos proponemos para llevarlo a cabo. Por tanto, el propósito es explorar el funcionamiento de un aula en una escuela rural en referencia a los agrupamientos y a la práctica docente para así, contrastar lo que ocurre con los resultados aportados por los autores de las tesis doctorales utilizadas en los puntos anteriores y, si es posible, con el aula de la escuela urbana. Concretamente, incidiré mi atención en qué situación se encuentra el profesorado, en la reflexión que hacen sobre su propia acción docente, en las distintas estrategias que utilizan y en los diferentes agrupamientos que se dan en el aula. Más específicamente, los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- Identificar cómo es la práctica docente (centrada en el alumno) en la escuela rural atendiendo a las diferencias y características de cada uno de los alumnos.
- Conocer qué tipos de agrupamiento se llevan a cabo en un aula en concreto de una escuela rural.
- Averiguar cuál es la experiencia de profesores en relación con la práctica docente y los agrupamientos.

5.2 Estrategias para recoger información

Una vez planteados los objetivos de la investigación, se hace necesario trazar el itinerario de estudio a seguir.

Para llevar a cabo el desarrollo del estudio, se han realizado *observaciones participativas* en el aula implicada. La línea divisoria entre la observación participante y las entrevistas es difícil de discernir. Las entrevistas en la investigación etnográfica abarcan una serie de conversaciones espontáneas e informales en lugares que han sido utilizados para otros propósitos, para encuentros trazados formalmente en lugares determinados alejados de la posible escucha de otras personas. Igual que el impacto del observador participante sobre la gente observada no es simplemente una fuente de prejuicios, lo mismo vale para el entrevistador. No se trata simplemente de proporcionar descripciones de lo que ha ocurrido en un lugar determinado durante un período de tiempo. En ambos casos necesitamos tener en cuenta el contexto y los efectos del investigador. Existen también otros paralelismos. Ambos, el observador participante y el entrevistador necesitan crear una relación de comunicación. En la observación participante puede ser necesario tener cuidado con nuestra imagen para evitar la atribución de identidades perjudiciales y fomentar aquellas que facilitan una relación de comunicación (Atkinson y Hammersley, 1983).

Por tanto, en el desarrollo del estudio se ha llevado a cabo una observación participativa. Esta ha consistido en asistir al aula e integrarme como un agente educador más. De esta manera, los niños no se sienten continuamente observados y no se altera el desarrollo normal de la sesión o sesiones en las que esté presente.

La observación es la constatación y el estudio directo del comportamiento. Permite ver de forma sistemática cómo se desarrolla la acción, sin manipularla ni modificarla. Stake (2005: 60 citado en Bustos, 2006) sostiene que “las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso” y Coller Porta (2000: 85 citado en Bustos, 2006) que “la observación permite entrar en contacto con la realidad que se está investigando, ajustar la teoría previa”. Para ello la observación tiene que ser discreta y no intervencionista. La persona que observa no debe ni manipular ni estimular a los actores que analiza, porque influiría en los acontecimientos y, en consecuencia, segaría las conclusiones. La observación participante (utilizada en este caso) es una estrategia a través de la cual el investigador vive y se integra en el ambiente cotidiano de las personas, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo. Es una técnica de investigación diseñada para trabajar directamente sobre el terreno (Bustos, 2006).

Según Atkinson y Hammersley (1983) en la observación participante hay que construir un rol de investigación explícita. El investigador debe decidir cuál es la impresión que quiere dar y comportarse de un modo acorde con ella. La construcción de una identidad acorde con las necesidades del trabajo en algunas circunstancias puede verse favorecida mediante conocimientos y habilidades, relevantes en el entorno, que el investigador ya posee.

5.3 Selección del centro

El centro se ha seleccionado teniendo en cuenta mis experiencias en él durante las prácticas escolares. Además, es el mismo centro en el que cursé educación infantil y primaria. La información que tenía sobre el mismo como alumna y como estudiante de magisterio en

prácticas hacían de él un objeto importante de investigación. Ambas aportaciones me han motivado a seleccionar este centro para realizar mi estudio. La facilidad en el acceso al centro y los conocimientos previos sobre el mismo han sido dos aspectos importantes.

5.4 Recogida de la información

Nos centramos ahora en cómo se ha realizado la recogida de información de este estudio. El trabajo de campo consistió en una serie de observaciones participativas en la escuela durante la estancia allí en el periodo de prácticas escolares (9 semanas aproximadamente, lo que supone unas 225 horas). Las observaciones se realizaron siempre a la misma maestra.

En la primera fase de investigación, se procedió a obtener la información que buscamos. Se partía de los objetivos señalados. Esta etapa inicial de investigación ha arrojado información fruto de la observación del colegio visitado.

5.5 Contexto del centro

En primer lugar, realizamos una investigación del contexto en el que vamos a llevar a cabo nuestro estudio.

La escuela rural pertenece al CRA Secano junto con otros dos centros de pueblos cercanos y, es un colegio público. El CRA está formado por los centros: CEIP 1, CEIP 2 y CEIP 3. Estos nombres sustituyen a los nombres auténticos de las localidades.

Administrativamente, los tres colegios están adscritos al mismo centro educativo, teniendo como cabecera del CRA a CEIP 1, lugar de referencia para reuniones colectivas y para la centralización del trabajo directivo. CEIP 1 es la localidad que cuenta con más habitantes (1.055 en 2017) mientras que CEIP 3 es la localidad con menos habitantes de los tres, cuenta con 224 habitantes en 2017. El colegio al que hacemos referencia en este estudio, está situado en el municipio de CEIP 2. El pueblo cuenta con una población de 463 habitantes (últimos datos del 2017).

Dicho colegio se ubica en el centro de la localidad. Actualmente, en este curso escolar el colegio cuenta con 23 alumnos desde 1º de educación infantil hasta 6º de educación primaria. Los alumnos están agrupados en dos clases. En una clase se encuentran los alumnos de 1º de educación infantil hasta 2º de educación primaria (con la maestra de educación infantil como tutora) y, en la otra clase se encuentran los niños de 3º de educación primaria hasta 6º (con la maestra de educación primaria, especializada en inglés, como tutora).

El centro recibe a la especialista en pedagogía terapéutica y a la especialista en audición y lenguaje un día cada dos semanas. Estas se encuentran en la sede del CRA, que es CEIP 1. Además al centro acuden, aunque no todos los días ya que son compartidos con los otros dos centros con los que cuenta el CRA, el maestro especialista en educación física, la maestra de religión y la maestra de música.

El colegio tiene un contexto socioeconómico medio-bajo, los padres de los alumnos se dedican a trabajar en empresas cercanas al pueblo, o del mismo pueblo, y a la construcción o agricultura. En lo referente a la cultura del centro, no hay mucha diversidad. Más del 85% de los niños son niños de la localidad.

En cuanto al contexto del aula, se trata de un aula multigrado en la que se encuentran niños desde 1° de educación infantil (3 años) hasta los niños de 2° de primaria (7 años). Es decir, los 3 cursos de educación infantil y, los dos primeros de primaria.

Los niños de educación infantil son niños independientes y autónomos en todo lo referido a ellos mismos (autonomía personal), aunque no lo son tanto a la hora de realizar determinadas tareas. Son niños que muestran iniciativa y entusiasmo frente a las actividades. En el centro, se encuentran en un ambiente cálido, acogedor y seguro, lo que les permite desarrollarse tal y como son y, afrontar determinados retos que se les plantean. La relación que mantienen con su profesora-tutora les da seguridad y les hace sentirse valorados.

Cabe mencionar que, el niño de 4 años presenta un retraso en el habla. El niño acude al logopeda dos veces por semana y, recibe el apoyo de la maestra AL del CRA.

5.6 Análisis de la información

El análisis de la información se ha basado en el análisis en profundidad de los datos obtenidos a través de la estancia en el colegio y, de la contrastación de los mismos con los estudios de las tesis doctorales que aparecen en los puntos anteriores. También, se han tenido en cuenta en este apartado las cuestiones de interés seleccionadas en el apartado anterior a la hora de realizar las observaciones. Es decir, los aspectos que han guiado el análisis de la información han sido los siguientes: la reflexión sobre la práctica docente, la flexibilidad en los agrupamientos, la situación del profesorado y las distintas estrategias que se utilizan para desempeñar la labor de docentes.

5.7 Resultados y discusión del estudio

A continuación, voy a exponer el análisis de los resultados obtenidos en mis observaciones tomando como referencia los objetivos propuestos al inicio del estudio y las cuestiones de interés del apartado anterior.

En primer lugar y de acuerdo al primer objetivo, respecto a las estrategias que se utilizan para impartir docencia, en la escuela rural la maestra daba las explicaciones a los niños por edades, es decir, primero comenzaba a explicarles a los niños de 3 años la actividad que tenían que realizar, después al niño de 4 años y, por último, a los niños de 5 años. Seguidamente, pasaba a explicarles a los alumnos de educación primaria. Por ejemplo, estaban sentados todos los niños en la asamblea y la maestra comenzaba a explicar la ficha de los niños de 3 años, una vez explicada les decía a los niños de 3 años “Sentaros en vuestros sitios y empezar a hacer la ficha” y les repartía las fichas; pasaba entonces a explicar la ficha de 4 años en la asamblea, la explicaba y volvía a decir “Siéntate en el sitio y empieza a hacer la ficha” y el niño de 4 años se sentaba en su sitio habitual de trabajo y; por último, la maestra volvía a la asamblea a explicar la tarea de los niños de 5 años. Una vez explicadas éstos se sentaban en sus sitios y comenzaban la tarea. Mientras los niños hacían sus fichas la maestra daba vueltas alrededor de sus mesas para controlar cómo iban desarrollando sus tareas y para comprobar que los niños estaban realizando bien la tarea. Otras veces, la maestra hacía uso del aprendizaje cooperativo gracias al cual todos los niños de educación infantil trabajaban juntos ayudándose, sobre todo, los más mayores a los más pequeños. Se daba el caso muchas veces de que la maestra agrupaba a los niños de manera internivelar para realizar determinadas actividades. Es decir, agrupaba a un niño de 5

años con otro de 3 por ejemplo. A veces decía “Venga chicos, poneros por parejas mayores con pequeños” y eran ellos los que formaban las parejas, mientras que otras veces era ella la que las hacía. Gracias a este aprendizaje cooperativo, se da el plan de progreso dual (Bustos, 2006). Trata de combinar el agrupamiento homogéneo y heterogéneo, aprovechando los aspectos más importantes de cada uno de ellos. Un ejemplo de aprendizaje cooperativo fue una actividad que consistía en el juego de la oca gigante en el que los niños trabajaban por parejas internivelarmente ayudando los más mayores a los más pequeños a la hora de contar los movimientos de las fichas y en recordarles las normas del juego. En este caso, la maestra tenía el rol de facilitadora y mediadora, intervenía para resolver cuestiones como por ejemplo con las normas del juego, ella estaba de observadora interviniendo cuando se detectaba su necesidad (Martín, 2015). Eran los niños más mayores sobre los que recaía el peso de la actividad, tenían que ayudar a los más pequeños a realizarla.

En la escuela urbana la maestra explicaba las actividades para toda la clase en general, normalmente haciéndoles una demostración de cómo tenían que realizarla y, tras la explicación, los niños comenzaban la tarea. Por un lado, se daba una enseñanza individual en la que los niños tras escuchar la explicación de la maestra, comenzaban a realizar su trabajo por su cuenta, a su propio ritmo y conforme a su estilo de aprendizaje (Martín, 2015). Pero, en este caso, esta enseñanza no se encontraba enmarcada por la soledad de los pupitres (ya que estaban en grupos de 4, 5 y 6 alumnos) y si existía proximidad física por lo que podían producirse intercambios de información de unos a otros en determinadas situaciones. Por ejemplo, la maestra les explicó una ficha en la que tenían que utilizar los números ordinales y cardinales, tras la explicación cada niño comenzó a hacer su ficha y, entre los niños de una misma

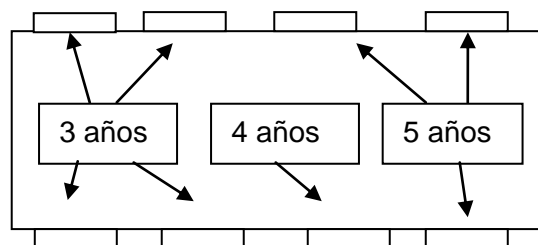
mesa se produjo algún intercambio de información en algún momento puntual respecto a la ficha ya que algunos de los niños sabían hacerla y otros necesitaban ayuda.

En cuanto a la reflexión sobre la propia acción docente, la maestra de la escuela rural me comentó que tenía tanta importancia evaluar a los alumnos cómo evaluar la propia práctica docente, por lo que ella, la mayoría de las veces reflexionaba sobre su propia acción para ver que había funcionado bien o que había funcionado peor para modificarlo. Es muy importante la práctica de la reflexión como base del desarrollo profesional (García, 2015). Por eso, me aconsejó que a la hora de evaluar a los alumnos en las distintas actividades que yo les propusiera, hiciera también una autoevaluación de mi acción como docente. Para ello, en una actividad que les presenté a los niños en clase y tras su finalización la maestra les preguntó “¿Cómo habéis visto a Paula en la actividad?” y después de que los niños comentaran sus impresiones me dijo la maestra “Ésta es la mejor evaluación”. Esta reflexión, contribuye a hacer avanzar el conocimiento y la formación del profesorado a base de mecanismos de comprensión y acción (García, 2015).

La contraposición de la práctica docente en la escuela rural frente a la práctica docente en la escuela urbana, puede servirnos para reforzar las prácticas que se llevan a cabo en la escuela rural. Solamente el hecho de tener en el mismo aula a niños de 3 niveles educativos diferentes dificulta la práctica docente. La maestra tiene que ser capaz de adaptarse a las necesidades y características de cada uno de ellos y lidiar con las dificultades que acarrea la multigraducción. Esto no quiere decir que la maestra del aula urbana no tenga que lidiar con dificultades y situaciones problemáticas, sino que el hecho de tener en un mismo aula tres niveles educativos distintos (o incluso más,

porque también hay niños de primaria) dificulta y condiciona, en cierta manera, la práctica docente.

En cuanto al segundo objetivo referido a los agrupamientos y a su flexibilidad, en la escuela rural se encuentran los niños desde primero de educación infantil (3 años) hasta los de 2º de educación primaria (7 años) en el mismo aula. Los niños de educación infantil están agrupados de la siguiente manera: están sentados todos juntos en una agrupación de mesas de forma que los cuatro niños de 3 años están sentados en el extremo izquierdo de la mesa quedando dos enfrente de los otros dos. Al lado está el único niño de 4 años y, después los tres niños de 5 años en el extremo derecho, de manera que uno de ellos está sentado al lado del niño de 4 años y los otros dos niños de 5 años están enfrente de los anteriores. Esta agrupación es siempre la misma independientemente del área que estén trabajando. Sólo cambia cuando los niños realizan alguna actividad en la asamblea en la que están dispersos o bien agrupados internivelarmente. Según Bustos (2006), en esta escuela rural se da la multigraduación al encontrarse dos o más grados dentro de la misma. Debido a esto, los maestros se ven en la necesidad de impartir al mismo tiempo una enseñanza de varios niveles de grado. En este caso, no se produce el hecho de graduar la multigraduación (Martín, 2015), como he comentado anteriormente los niños sólo se agrupan por niveles educativos cuando realizan actividades acordes a los mismos en las cuales el alumnado trabaja individualmente aunque unidos físicamente por sus pupitres (García, 2015), en las demás actividades o sesiones, se da el aprendizaje cooperativo o internivelar, por lo que no se dejan de lado las ventajas de la heterogeneidad que el alumnado posee (Bustos, 2011). A continuación se muestra un dibujo de la agrupación de estos alumnos:



En la escuela urbana los niños estaban en grupos de 4, 5 y 6 alumnos, de tal manera que los grupos estaban equilibrados entre sí. Hay un total de 4 grupos de mesas, dos de ellas con seis alumnos, otra con cinco y la última con cuatro niños. Tal y como establece Martín (2015), se trata de agrupamientos heterogéneos. La ventaja que tienen estos agrupamientos es el que trabajo siempre es más enriquecedor, también mejora las relaciones sociales, aumenta el intercambio de ideas, consenso y confrontación de las mismas. El único inconveniente que el profesor puede encontrarse es el plagio de ideas o que los alumnos copien las actividades del compañero de al lado, hecho que pasaba ya que había alumnos que les costaba más realizar las tareas y para terminar antes se copiaban del compañero de al lado. Frente a estos casos, la maestra se daba cuenta y tomaba las medidas necesarias para que no volviera a pasar.

En contraposición de los agrupamientos que se llevan a cabo en cada una de las dos escuelas, observamos que en la escuela rural se dan agrupamientos internivelares mientras que en la escuela urbana es mucho más difícil que se den. También, en la escuela urbana siempre utilizan el mismo tipo de agrupamientos sea cual sea la actividad que estén realizando, ellos están dispuestos en sus mesas de trabajo y es así como permanecen, mientras que en la escuela rural no sólo trabajan haciendo uso de un tipo de agrupamientos, por niveles educativos ya que es el más común, sino que, como comentaba antes, también hacen uso del aprendizaje cooperativo y del internivelar. Por

tanto, en la escuela rural se da una mayor flexibilidad en los agrupamientos. La docente tiene la flexibilidad a la hora de realizarlos, el espacio no supone un problema y el aula se organiza teniendo en cuenta las posibilidades a nivel grupal (García, 2015). La construcción de una organización o agrupación de los alumnos es uno de los asuntos más importantes en la enseñanza plurigrado (Zulema, 2008) ya que de ello va a depender, en gran medida, el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

Por último, tomando como referencia el último objetivo, respecto a la situación del profesorado, en este caso, la maestra tutora de este grupo-clase de la escuela rural no estaba desvinculada para nada del medio rural en el que se encontraba. Se trataba de su tercer año de estancia en dicho colegio por lo que se encontraba integrada en el pueblo y conocía sus necesidades. También, no era la primera vez que trabajaba en una escuela rural y por tanto, ya disponía de experiencia en ella. Aunque sí es cierto que su situación como interina no le garantizaba la estabilidad en el centro por muchos años más lo que afecta de manera negativa a la estabilidad del equipo de profesores y a los alumnos del centro, en contraposición de lo que argumenta Bustos (2006).

*Véase tabla 4

(*En los anexos adjunto observaciones de cada una de las dos aulas).

Tabla 4. Resultados del estudio empírico

	Escuela rural	Escuela urbana (como punto para reforzar las prácticas llevadas a cabo en la escuela rural)
Identificación de la práctica docente	Aprendizaje cooperativo, aprendizaje internivelar y aprendizaje por niveles educativos	Aprendizaje por niveles educativos
Agrupamientos que se llevan a cabo	Mayor flexibilidad en los mismos: agrupaciones internivelares, agrupaciones por parejas	Menor flexibilidad en los mismos: agrupaciones por mesas de trabajo
Experiencia de los docentes en relación a la práctica docente y a los agrupamientos en la escuela rural	Experiencia anterior en escuela rural. Conocimiento de distintas estrategias para llevar a cabo.	

6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Tras la realización del presente trabajo, nos disponemos a redactar las conclusiones y la valoración personal que ha supuesto la elaboración del mismo.

En primer lugar, centrándome en los objetivos de mi trabajo y en su puesta en práctica, puedo deducir que he conseguido lo que me proponía. La intención de mi trabajo era identificar cómo es la práctica docente en un aula en concreto de una escuela rural, conocer qué tipos de agrupamientos se llevan a cabo en la misma y averiguar cuál es la experiencia de los profesores, en este caso la maestra-tutora del aula, en relación a los dos conceptos anteriores (práctica docente y agrupamientos).

Respecto al primer objetivo, mi idea era identificar cómo el docente del aula rural al que hago referencia en el trabajo desarrolla su práctica docente en la misma. Es decir, al tratarse de un aula multigrado cómo y qué estrategias utiliza el docente para llevar a cabo sus clases. Tras conocer los resultados del estudio realizado se puede afirmar que la maestra hace uso del aprendizaje cooperativo así como del trabajo por niveles educativos. Gracias al aprendizaje cooperativo los niños aprenden a trabajar en grupo y a compartir responsabilidades pero, no debemos olvidar que en otros casos es conveniente poner en práctica el trabajo por niveles educativos ya que para cada curso de educación infantil se exigen unos conocimientos y unos aprendizajes distintos. Por eso, aunque en el mismo aula se encuentren niños de los tres niveles educativos, hay actividades que deben realizarlas cada uno acorde a su nivel educativo.

En cuanto al segundo objetivo relacionado con los tipos de agrupamientos que se llevan a cabo en el aula, tras la realización del estudio llegamos a la conclusión de que los niños utilizan siempre el mismo tipo de agrupamientos, o bien son internivelares o bien son en sus mesas de trabajo distribuidos por edades o niveles educativos. Los distintos tipos de agrupamientos dependen del tipo de actividad que estén realizando. Si realizan una actividad conjunta, la maestra suele agruparlos internivelarmente o no utilizar ningún agrupamiento, sino que todos los niños forman un equipo y entre todos realizan la actividad. En cambio, si la tarea requiere un trabajo individual y está estructurada por niveles educativos, los niños están sentados en su sitio habitual de trabajo y cada uno realiza su correspondiente actividad.

Por último, el tercer objetivo era conocer las experiencias de los docentes en relación con los dos aspectos anteriores. En este caso, la maestra-tutora de la clase ya tenía experiencia en escuela rural porque no era la primera vez, ni el primer año, que trabajaba en una de ellas, por lo que ya dominaba o conocía distintas estrategias tanto de práctica docente como de agrupamientos para hacer frente a las dificultades que podía encontrarse.

Dejando al lado la consecución de mis objetivos, voy a realizar un análisis de lo que ha supuesto para mí la elaboración de este trabajo. Desde el primer momento quise centrar el trabajo en la escuela rural ya que, como he comentado a lo largo del mismo, me produce mucho interés este tipo de escuelas. La primera idea que tuve acerca de cómo abordar este trabajo era realizando una comparación entre escuela urbana y escuela rural, centrándome en dos aulas concretas de cada tipo de escuela en las que yo misma había estado como agente educador y, por tanto, había formado parte de ellas.

Finalmente, tras obtener escasa información conceptual acerca de escuela urbana, decidí centrarme exclusivamente en la escuela rural y utilizar mi experiencia en la escuela urbana como punto para reforzar las prácticas que se llevan a cabo en la escuela rural.

Como bien ha quedado demostrado en el trabajo, en la escuela rural el aprendizaje es mucho más individualizado, propio y autónomo. Respecto a la enseñanza que se imparte en el aula, se trata de una enseñanza que permite a los niños expresarse y mostrarse tal cual son. Ellos, están en un ambiente cálido y acogedor que les permite desarrollarse tal y como son sin ningún problema. Su maestra les aporta seguridad y confianza. En particular, me ha gustado mucho la forma que tiene su maestra de impartir las clases. Trata de que todos los niños se involucren por igual evitando así que quede alguno en desventaja. Suele aplicarles a cada uno un rol diferente por lo que ellos se sienten útiles al realizar las tareas y valorados, a la vez que recae sobre ellos un cierto grado de responsabilidad y autonomía.

En cuanto al aprendizaje que he adquirido durante mi estancia en el colegio, he aprendido cómo funciona, de forma globalizada, un colegio rural así como la importancia que tiene que las maestras del mismo estén compenetradas y trabajen conjuntamente en muchos aspectos.

De forma general, como puntos fuertes de mi trabajo destaco la conceptualización de escuela rural haciendo un barrido por el significado del concepto hasta hoy en día, para ubicarnos sobre lo que versa el trabajo. También, considero que es otro punto fuerte el estudio de la escuela rural para poder fundamentar la teoría en la práctica

educativa. En cambio, como puntos débiles o menos fuertes, destaco el hecho de buscar los diferentes estudios, tesis doctorales en este caso, para poder basarme en ellos a la hora de realizar mi propio estudio. Me costó bastante encontrar estudios que se adaptaran a lo que estaba buscando. También, como punto débil fue la búsqueda de información conceptual acerca de escuela urbana, hasta tal punto que tuve que dejarla de lado y centrarme solamente en la escuela rural.

Para finalizar, como posibles implicaciones que creo que puede tener mi trabajo, destaco que puede beneficiar a posibles maestros que se encuentren trabajando en la escuela rural o que la escuela rural sea su primer destino de trabajo y no sepan muy bien su funcionamiento y sus características. También, creo que el hecho de plasmar un estudio de un caso real de un aula de una escuela rural da a conocer la situación en la que se encuentra y puede ser de ayuda o de guía a escuelas que se encuentren en una situación parecida.

Referencias bibliográficas

- Aceves, V.; Fernández, M.V.; Herrero, A.; Hervás, M.J.; Ilundain, N.; Quintana, M. (1987). *Escuela rural: una propuesta educativa en marcha*. Madrid, España: Narcea.
- Albericio, J. J. (2000). Las agrupaciones flexibles. Reflexión crítica desde la experiencial. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 5457.
- Antúnez Marcos, S.; Gairín Sallán, J. (2002): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona, Graó.
- Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (coords.) (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal-UNIA.
- Barbera Albalat, V. (1991): “El agrupamiento de alumnos en los centros”, en *Apuntes de educación*, núm. 41: 2-5.
- Barreto, V. (1994). *El aprendizaje, enfoques y perspectivas*. Bogotá: Interamericana.
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- Bernal, J.L. (2011). *Luces y sombras de la escuela rural*. Universidad de Zaragoza.
- Bernal, J.L; Cano, J; Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos*. Zaragoza, España: Mira Editores.
- Blanco y Sánchez, R. (1911). *Escuelas graduadas*. Madrid, Imp. de la *Revista de Archivos*. Una primera edición de esta monografía fue publicada en 1899.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 1 (julio), 1-8. Disponible en: <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm> (consultado: 3-5-2018).

- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid, España: Cisspraxis.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, vol. 15, núm. 2, pp. 13-23. Universidad de Granada. España.
- Brown, L., Nietupsky, J., & Hamre-Nieupski, S. (1987). Criteris de funcionalitat última. En J. L. Ortega Matson (Ed.), *Recerca actual en integració escolar. Documents d'Educació Especial* (pp. 21-24). New York, NY: Allyn y Bacon.
- Bryden, J. (2000). ¿Declive? ¿Qué declive?: El renacimiento demográfico se percibe en muchos territorios rurales. *Leader Magazine*, 22, 10-12.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Tesis. Granada: Universidad de Granada.
- Bustos, A. (2008). La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación acción.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Granada, España: Octaedro.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). Barcelona: Inde.

- Continente, A., Gol, R., & Guijarro, C. P. (1997). Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos. *Aula de Innovación Educativa*, 61, 57-58.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural*. España: Colección Redes, Davinci Continental, S.L.
- DECRETO 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento. BOA, 17 de mayo de 2018, núm. 94, p. 15362- 15366.
- Ding, M., Li, X., Piccolo, D., & Kulm, G. (2007). *Teacher interventions in cooperative-learning mathematics classes*. *Journal of Educational Research*, 100, 162-175.
- Domínguez, M^a T. et al. (2001). *Escuela rural: una apuesta de futuro*. Pontevedra: Asociación de Renovación Pedagógica “Ponte International de Tui” (ARPPIT).
- EUROSTAT. *Your key to European statistics*. <<https://ec.europa.eu/eurostat/web/rural-development/methodology>> [Consulta: 3 de mayo de 2018].
- Faber, C.; Shearron, G. (1974): *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid, Paraninfo.
- Ferreiro, R., & Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Feu Gelis, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2 (3).
- García, F.J. (2015). *Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situación, límites y posibilidades en centros onubenses*. Tesis. Huelva. Universidad de Huelva.

- Gallardo, M. (2007). *Recursos clásicos y tecnologías de futuro: El profesorado ante las TIC en escuelas de contexto rural. Dos estudios de caso*. Tesis Doctoral. SPICUM: Universidad de Málaga (en prensa).
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goodlad, John I.; Anderson, Robert H. (1976): *La Escuela sin Grados. Organización y funcionamiento*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Grande Rodríguez, M. (1984): “¿Cuál es el futuro de la escuela rural? Hacia un subsistema específico de educación rural”. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 114.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Iglesias Muñiz, J.C. (1998): *Agrupamiento flexible de alumnos en la Educación Primaria. Una respuesta a la diversidad*. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo (Ciencias de la Educación).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 4 de octubre de 1990, núm. 238, p. 28927-28942.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE, 6 de agosto de 1970, núm. 187, p. 12525-12546.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, p. 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158-17207.

- Llevot, N.; Garreta, J. (Ed.) (2008). *Escuela rural y sociedad*. Lleida, España: Fundación Santa María.
- Martín, G. (2014) *Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado*. Tesis. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Martínez, J. (2001). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Martínez, J. B. y Bustos, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 15(2), pp. 3-12. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ed.pdf>
- Pérez Pueyo, Á. (2005). Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Roche Arnas, P. (1993): *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): Respuesta de futuro a la nueva escuela rural*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Sánchez Manzano, O.: <<Sistemas de graduación escolar>>. Orientaciones pedagógicas para directores escolares. Centro de Documentación y Orientación didáctica de enseñanza primaria, Madrid, 1965, p. 385.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Sevilla: Díada.
- Schafter, E.; Stringfield, S.; Wolfe, D. (1992): “*An innovate beginning teacher induction program. A two year analysis of classroom interactions*”. En *Journal of Teacher Education*, nº 43: 181-192.

- Sepúlveda Ruiz, M^a. P y Gallardo Gil, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm 2, pp. 141-153. [Fecha de consulta: 3 de mayo de 2018] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129010>
- Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México, México: Paidós Mexicana, S.A.
- Velasco Carpizo, L. S. (2012). *Trabajos con grupos heterogéneos en la escuela rural*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid
- Velázquez Callado, C. Fraile, A., & López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. *Revista Movimento*, 1, 239-259. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/40518/28352>
- Vicente, F. (1991). Escuela graduada frente a escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo XX. Universidad de Murcia.
- Vinyas, J. (1991). El agrupamiento de alumnos y la reforma. *Apuntes de Educación*, 41, 6-8.
- Zulema, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis. Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Anexos

Observación 1 aula rural.

En primer lugar, la sesión fue observada un viernes en la hora posterior al recreo, concretamente de once y media a doce y media. Por tanto, la sesión duró aproximadamente una hora. Esta sesión estaba dirigida a todos los alumnos de educación infantil en conjunto. Los alumnos se encontraban sentados en el suelo en la asamblea frente a su profesora-tutora, la cual les iba a contar un cuento. Esto, facilitaba que los niños de educación infantil vieran las imágenes que contenía el libro para buscar las correspondientes “pistas” (así lo llaman ellos). Es decir, cualquier cosa relevante que les llamara la atención de las imágenes que contenía el libro y, que les ayudara a entender el significado del mismo. La actividad se llamó “Conversaciones literarias” y consistía, básicamente, en la lectura de un libro álbum, llamado “El pájaro enjaulado”, por parte de la profesora-tutora de educación infantil. Tras la lectura, se procedió a realizar una serie de preguntas y respuestas por parte de la profesora y los alumnos que, a continuación, explico con más detalle. Los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo de la sesión observada son los siguientes: comprender el cuento; reflexionar sobre el mismo buscando pistas relevantes en sus imágenes (ya que se trata de un libro álbum) que ayuden a su comprensión; escuchar las reflexiones de los compañeros; comentar las propias reflexiones; decir los aspectos que más les han gustado y los que menos; saber identificar las emociones que les transmite el cuento. Este tipo de actividades (leer libros álbumes u otro tipo de cuentos), las realizan un viernes sí y un viernes no. Se llaman “Conversaciones literarias”. Por tanto, ya tienen claras las instrucciones que hay que seguir para llevar a cabo dicha actividad. Aun así, la maestra las repite, sobre todo, para los más pequeños. Se trata de que, primero se enseñe el libro: su portada, su contraportada y sus guardas y, la maestra les pregunte a los niños que de qué creen que va a tratar el libro, si va a

ser feliz, triste, divertido, aburrido... los niños se guían por lo que han visto de su portada, contraportada y guardas y dicen su opinión. Para ello, como hacen siempre, levantan la mano y la maestra va uno por uno dándoles el turno de palabra. Después, se procede a la lectura y, al finalizarla, se formula a los niños tres preguntas: ¿qué es lo que más os ha gustado?, ¿qué es lo que menos os ha gustado? y ¿qué sentimientos o emociones te ha transmitido el libro? Mientras se está llevando a cabo todo lo anterior, hay que estar callado y atento a lo que se muestra. Esta es otra de las instrucciones que hay y, que la maestra repite antes de iniciar la actividad. Mientras se produce la lectura del libro la interacción que tienen los alumnos con la maestra es la de leer-escuchar. Hay alguna que otra interacción entre los propios alumnos mientras la maestra lee; pero cuando esto pasa ella deja de leer. A veces, mientras la maestra estaba contando el cuento y a algún niño le llama mucho la atención una página en concreto, bien por sus dibujos o bien por lo que decía el texto, se levantaba e iba donde estaba la maestra para decir lo que le había llamado la atención o le gustaba. En estos casos, la maestra le atendía, le escuchaba y luego decía “siéntate, ya veremos qué pasa al final” o “luego nos lo cuentas mejor”. Una vez leído el cuento sí que se produce una interacción de todos con todos. La maestra les lanza, una por una, las preguntas anteriormente expuestas y, los alumnos van levantando la mano y hablando uno por uno. Ellos, responden a la pregunta que les ha lanzado la maestra pero, a veces también responden o completan alguna aportación realizada por otro compañero. También, en algunas ocasiones cuando algún alumno está contestando a alguna pregunta propuesta, la profesora le va lanzando más preguntas en función de las respuestas que da el alumno (por ejemplo: un niño dijo que lo que más le había gustado era una página que aparecía todo en blanco y en negro menos el sol y un coche que aparecía pintado de amarillo y rojo respectivamente. A esto, la profesora le lanzó una pregunta en respuesta a la respuesta del propio alumno, que fue “¿por qué te ha gustado esa página la que más?” Por lo que incita al niño a expresarse). A simple vista, los niños que menor dificultad

presentan para resolver una actividad como la expuesta aquí son los más mayores (5 años). Ellos, no tienen problema en mantener la atención mientras se les está contando un cuento. Al contrario, los más pequeños (3 y 4 años) no son capaces de mantenerla durante el relato completo. También es cierto que, los pequeños (sobre todo los de 3 años) iban contestando a las preguntas que se les proponen (qué te ha gustado más/menos, qué sentimientos o emociones te ha transmitido el libro) conforme la profesora iba leyendo el libro. Pero, al terminar la lectura, la maestra les decía que volvieran a repetir lo que habían dicho o las preguntas que les habían surgido durante la lectura y ya no se acordaban. En cambio, los niños de 5 años sí eran capaces de comentar el libro una vez acabado y comentar también las preguntas o dudas que les habían surgido. Los niños de 3 y 4 años se quedan con los detalles que más les han llamado la atención del cuento, sin prestar atención a la historia en sí. Es decir, al terminar la lectura del cuento no son capaces de decirte sobre qué iba. Por el contrario, los de 5 años son capaces de resumir el libro una vez finalizada la lectura. También es cierto que lo resumen a su manera e introduciendo o haciendo más hincapié en los detalles que (como a los de 3 y 4 años) más les han llamado la atención.

Observación 2 aula rural.

La sesión fue observada un día por la tarde, después de ir a comer, aproximadamente de 15:30 h a 16:15 h y estaba dirigida a todos los niños de infantil, por tanto, 3, 4 y 5 años.

La secuencia didáctica que se llevó a cabo en esta actividad fue la siguiente y estaba relacionada con el proyecto que estaban trabajando sobre la prehistoria: en primer lugar la maestra les presentó a los niños una casa ejemplo de la época neolítica. Con esto, la profesora les despertó el interés a los niños de conocer más sobre este tema. Para ello, les animó a los alumnos a hacer volar su imaginación y creatividad dándoles los bloques de construcciones

para que ellos mismos, por parejas, construyeran su propia casa de la época neolítica. Y, por último, para mejorar las herramientas comunicativas entre ellos les animó compartir con todos los demás el nombre que habían pensado para sus casas. Los recursos materiales utilizados en esta actividad fueron los bloques de construcciones y, también añadieron algún que otro animal de juguete que disponen en el aula.

En ese momento, los niños se pusieron manos a la obra con las construcciones. La profesora iba interviniendo mientras ellos estaban construyendo para decirles: “las casas de la prehistoria no tienen mucha altura” por lo que tenían que hacerlas de baja altura, “estas casas no tenían escaleras” por lo que los niños que habían puesto escaleras tenían que quitarlas, etc...Por tanto, la corrección se iba realizando mientras se estaba haciendo la actividad. Cuando todos habían construido sus casas, tenían que pensar un nombre y decírselo a la profesora, la cual los apuntó todos en un papel. La actividad terminó cuando, entre todos los alumnos, pensaron un nombre para la agrupación de todas las casas que habían construido. Terminó llamándose “la ciudad fugaz”.

Mientras realizaban la actividad los alumnos interaccionaban entre ellos a la hora de coger las piezas de las construcciones (se encontraban en un cubo grande en medio de la asamblea). También, los que más interaccionaban eran los miembros de cada pareja entre ellos para ver cómo iban a construir su casa y qué fichas iban a utilizar. Luego, interaccionaron todos con todos a la hora de decir el nombre que le habían puesto a sus casas y, a la hora de decidir el nombre de la agrupación resultante de todas las casas construidas.

Observación 3 aula rural.

La sesión fue observada en la hora anterior al recreo, es decir, de 10:30 h a 11:15 h aproximadamente. La actividad consistió en el juego de la oca. Con esta actividad la maestra

pretendía que los niños fueran conscientes de la importancia de pertenencia al grupo así como que la cohesión entre ellos favorece su aprendizaje, aparte es una buena idea para que los niños aprendan matemáticas. El juego de la oca contribuye tanto al desarrollo físico, cognitivo como al social, dado que los niños tienen que relacionarse entre ellos y cooperar para que el transcurso del juego sea el correcto. Así pues, aprenden el respeto, la tolerancia y la no discriminación.

Al tratarse de un aula unitaria y estar la actividad dirigida para todos los niños, la maestra los agrupó por parejas de manera que estaban lo más equilibradas posibles. Las parejas quedaron de la siguiente manera: los 3 niños de 5 años estaban con 3 niños de 3 años. Y, los dos niños restantes, una niña de 3 años y el niño de 4 años iban juntos. Este niño tiene un retraso en el habla pero, la niña de 3 años tiene un lenguaje bastante avanzado para su edad. Por tanto, quedó configurada una pareja equilibrada.

Una vez hechas las parejas, la maestra les explicó las normas del juego. Además, la maestra realizó un cartel representativo con las normas más importantes (por ejemplo, la función de las casillas más representativas como la de oca a oca, los dados...). Este cartel lo colgó en la pizarra de tal manera que con un golpe visual lo encontraban y podían ver lo que hay que hacer en dichas casillas.

La maestra les dijo que como bien saben, no se podía hacer trampas y que, sobre todo, más que ganar lo importante es participar, pasarlo bien y aprender. Además, les dijo que al jugar en parejas cuando fuera su turno de tirar el dado una vez lo tiraría un componente de la pareja y, a la siguiente vez el otro componente, así sucesivamente... Cuando un niño tiraba el dado, el otro era el encargado de mover la ficha y viceversa. La maestra también les dijo a los niños más mayores que en el caso de que los pequeños se atascaran en el conteo o se equivocaran fueran ellos mismos los que les corrigieran.

Los alumnos se encontraban en la zona de la asamblea. Al comenzar la actividad, estaban todos sentados excepto los dos niños a los que les tocaba el turno de la partida. Cuando tiraban el dado y movían su ficha se sentaban y, se levantaban los dos compañeros siguientes.

Durante el transcurso de la actividad, los niños seguían su turno correctamente y se quedaron con las normas del juego enseguida, en cambio, eran los más mayores los que tenían que hacer el conteo de las fichas ya que los niños más pequeños a partir del número 15 más o menos se atascaban.

Al finalizar la partida, hicieron una asamblea para hablar acerca de la actividad donde la maestra les preguntó a los niños que qué les había parecido la actividad. Los niños dijeron que les había gustado mucho la oca y que había sido muy divertida.

Observación 4 escuela rural.

La sesión fue observada en la hora posterior al recreo, de 12 h a 13 h. La sesión estaba relacionada con el proyecto que estaban trabajando en clase sobre la prehistoria. Los niños estaban sentados en la asamblea y la maestra les explicó la actividad allí antes de que ellos se sentaran en sus sitios. Los niños de 3 años y el niño de 4 tenían que realizar una ficha en la que aparecían dos objetos de la prehistoria (una lanza y una rueda) y encima del dibujo del objeto aparecía su nombre escrito. Los niños tenían que pintar los dibujos y escribir debajo los nombres de los mismos. En cambio, los niños de 5 años tenían la misma ficha pero en la suya no aparecían los nombres de los dibujos escritos, tenían que escribirlos ellos solos sin ayuda. Una vez sentados los niños en su sitio comenzaron a hacer la actividad, la maestra iba pasando alrededor de las mesas para ver cómo iban, a los niños de 3 y 4 años les corregía en el caso de que hubiera algo mal pero, a los niños de 5 años no les corregía en el momento. La

corrección la realizó cuando terminaron la ficha escribiendo ella los nombres de los objetos en la pizarra para que fueran los propios niños los que se fijaran en su ficha para ver si habían escrito bien las palabras y si era el caso de que no, corregirlas ellos.

Observación aula urbana.

En primer lugar, la sesión fue observada un miércoles en la clase posterior al recreo, de 11:45 h a 12:30 h. La sesión tuvo que ver con el proyecto que estaban trabajando en el aula en ese momento. Se trataba del proyecto del “Coleccionista de paisajes”, obra que fueron a ver en una excursión. El proyecto se dividía en 4 fases: el sol, la luna, llega la gente y el paisaje cambia. En el momento de la observación, estaban trabajando “la noche”. Para ello, los niños en sus casas habían tenido que buscar cuadros en los que apareciera la noche, siendo el más popular entre los que buscaron y trajeron al colegio “la noche estrellada” de Van Gogh. La actividad consistió en que, habiendo trabajado distintos cuadros y cosas relacionadas con la noche, la maestra les repartió una ficha a cada uno en la cual aparecía el cuadro de la noche estrellada en blanco para que los niños lo pintaran como ellos quisieran. Para pintarlo podían utilizar las ceras manley. La sesión duró unos 45 minutos aproximadamente; de estos se utilizaron unos diez minutos para introducir y distribuir a los niños en sus sitios habituales de trabajo y con el material necesario para llevar a cabo la actividad. Además de darles una breve explicación por parte de la maestra de lo que tenían que hacer. El resto del tiempo lo dedicaron a pintar sus cuadros y a barnizarlos. La maestra les dijo a los niños que tenían que pintar el cuadro de la noche estrellada de Van Gogh como ellos quisieran. Los niños tenían una imagen del cuadro real en clase pero, la maestra les dijo enseñándoselo que así era como lo había pintado Van Gogh pero que ellos no tenían que copiarle sino que lo tenían que pintar como a ellos les gustara o les saliera en ese momento. En la fase de trabajo independiente los

alumnos hablaban entre sí, sobre todo los niños que comparten el mismo grupo de mesa. Con la maestra o, incluso conmigo, interaccionaban para preguntarnos si nos gustaba como estaban pintando. Cuando los niños terminaban de pintar su cuadro se lo enseñaban a la maestra y, ésta les ayudaba a barnizarlo. Una vez barnizado, la maestra colgaba el cuadro para que se secara y los niños que habían terminado podían jugar hasta que el resto de compañeros terminaran.